

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território



Formação inicial de professores de Geografia no Ceará, Brasil e em  
Portugal: a relação entre a universidade e a escola

Maria Anezilany Gomes do Nascimento

Orientadores: Prof. Doutor Sérgio Claudino Loureiro Nunes

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria Adailza Martins de Albuquerque

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Geografia, especialidade de  
Ensino da Geografia.

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território



Formação inicial de professores de Geografia no Ceará, Brasil e em Portugal: a relação entre a universidade e a escola

Maria Anezilany Gomes do Nascimento

Orientadores: Prof. Doutor Sérgio Claudino Loureiro Nunes  
Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Adailza Martins de Albuquerque

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Geografia, especialidade de Ensino da Geografia.

Júri:

Presidente: Doutora Maria Lucinda Cruz dos Santos Fonseca, Professora Catedrática e membro do Conselho Científico do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Adélia de Jesus Nobre Nunes, Professora Associada com Agregação  
Departamento de Geografia e Turismo da Universidade de Coimbra
- Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco, Professora Associada  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Doutora Cristiana Martinha Maia Oliveira Fonseca Costa Abay, Professora Auxiliar Convidada  
Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Doutor Herculano Alberto Pinho Cachinho, Professor Associado  
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa
- Doutor Sérgio Claudino Loureiro Nunes, Professor Auxiliar  
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa
- Doutora Maria Helena Brito Fidalgo Esteves, Professora Auxiliar  
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

O presente trabalho foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) /  
Ministério da Educação, Brasil

2019



## **DEDICATÓRIA**

Aos professores de Geografia,  
de hoje e de logo mais.

## AGRADECIMENTOS

Fernando Pessoa nos fala de um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas e os caminhos que nos levam aos mesmos lugares para ousar, se não quisermos ficar para sempre à margem de nós mesmos. Escolho as palavras desse universal poeta português para agradecer àqueles que me auxiliaram nesse “tempo da travessia” ao qual resolvi me submeter, deixando para trás a segurança do lar e o conforto do tema de pesquisa que me acompanhava, para explorar, nesse país onde fui tão bem acolhida, um território de saber que já me exortava de longa data. Portanto, de algum modo, nunca estive sozinha nessa travessia.

Ao Professor Sérgio Claudino, orientador e amigo, o português mais brasileiro que eu poderia conhecer, que me presenteou com ensinamentos sobre educação geográfica, sobre Lisboa, sobre Portugal e sobre ser humano. Um particular obrigada por me agregar ao Nós Propomos!, a partir do qual vivenciei tão ricas experiências na escola, em Portugal, e por intermediar o Geo Future School, com o qual me vi impelida a sair da zona de conforto e aprendi tanto. Por mais Sérgios, nesses tempos de frieza e indiferença.

À Professora Dadá Albuquerque, co-orientadora e amiga, que desenvolve com maestria a baliza entre leveza e intensidade, diligência e alegria. Pelas leituras sempre propositivas do texto e pelo convívio maravilhoso na nossa LisÓtima, minha gratidão.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), no Brasil, pelo amparo à investigação, por meio da bolsa de Doutorado Pleno no Exterior (GDE). Reconhecemos o quanto foi precioso esse apoio, sobretudo em face do difícil contexto contemporâneo brasileiro, no qual a interrupção científica vem se prenunciando com cada vez mais força.

À Universidade de Lisboa, e nomeadamente ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), que representou ao longo desses quatro anos um portal de acesso cotidiano a pesquisadores, experiências e instituições que me abriram uma valiosíssima agenda de pesquisa.

À Universidade Estadual do Ceará, por ter me possibilitado afastar-me de minhas atividades docentes para realização da Pós-graduação. Espero retribuir de forma significativa a essa Instituição pelo investimento concedido. Agradeço, em específico, aos colegas do Colegiado de Geografia da FAFIDAM pelo apoio e compreensão fundamentais nesse processo de afastamento.

À Professora Helena Esteves, pela generosidade em partilhar conhecimento, e por me inserir na valiosa agenda dos eventos, debates e reflexões acerca do Ensino e da Formação, no IGOT, no Instituto de Educação e na Reunião da UGI em Lisboa.

Ao professor Herculano Cachinho, pelo cuidado e rigor científico nas contribuições desse texto, principalmente na fase do Projeto. Obrigada pelas inquietações que me causou em torno da questão de partida e da clareza do percurso investigativo.

Às professoras Adélia Nunes, da Universidade de Coimbra, Elsa Pacheco, da Universidade do Porto e Cristiana Martinha, da Universidade do Minho, pelas contribuições ao trabalho.

À Flavia Spinelli, amiga com quem partilho as dores e as delícias de nossas escolhas temáticas e sem a qual eu não teria chegado ao Sérgio e ao IGOT.

À Ingrid Grazielle, com quem divido a rede preciosa de amigos que íamos tecendo juntas e partilhei grande parte dos altos e baixos dessa travessia. Sua bondade, paciência e resiliência são tão preciosas quanto sua inteligência e o bolo de chocolate e morango que ela prepara para celebrar os momentos de festa e encarar os de sofrimento. Obrigada por existir, amiga.

À “Sheiloca” Nogueira, cuja amizade transpõe tempos e espaços de tal modo que desde o Pet até hoje mantém-se inalterável no posto oficial de leitora crítica das minhas reflexões. Obrigada por me ajudar na reta final da escrita.

Aos “pibidianos”, com os quais dividi espaços-tempos imprescindíveis na constituição da minha prática e da identidade docente. Com eles aprendi tanto sobre empatia, individualidade, parceria e coletividade.

Aos licenciandos cearenses, mestrandos portugueses e docentes de geografia da rede básica e secundária que responderam os inquéritos, contribuindo valiosamente para a recolha de informações, bem como aos professores das universidades que constituem o recorte da tese, pelo tempo concedido para as entrevistas, pela acolhida em suas instituições e situações educativas. Agradeço, em especial, a Emília Sande Lemos, da Associação de Professores de Geografia, de Portugal, e à Antonia Carlos (URCA) e Edivani (UFC), pelo intermédio, na aplicação e devolução entre os estudantes e professores da rede básica.

Ao professor Antônio Nóvoa, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pelas valiosas provocações em torno do objeto e por ter cedido parte do seu precioso tempo para a leitura de uma primeira versão desse material.

Aos professores Joop Van der Schee, Tim Favier e Tine Beneker, das Universidades de Amsterdam e de Utrecht, pela acolhida na Holanda, pela formação e riquíssima aprendizagem proporcionada a partir do Geo Future School Project.

À Helga, a portuguesa de alma mais linda que conheci através da Ingrid. Obrigada pela tamanha generosidade com a estatística, por nos partilhar sua família incrível e pelos banhos de mar na Costa da Caparica.

Aos queridos amigos e amigas com quem dividi o café, o vinho, a comida, as ideias e os melhores momentos de Lisboa: ao João Pedro, meu arquiteto, encanador e guia turístico; à Val, minha personal stylist, shopper, closer e assuntos gerais; ao Reginaldo, o melhor master chef do mundo, quiçá do Ceará; ao Vitinho e Wendel, meus geminianos favoritos; às lindas Karen, Lu, Ariane, Ariadne e Alice, minha gratidão misturada com saudade de nossas andanças e conversas sobre política e pesquisa, amor e amizade, não necessariamente nessa ordem.

Aos amigos que do outro do lado do Atlântico sempre manifestaram seu afeto e encorajamento. Cícero, Valfísia, Andrea e Lara, o retorno ao seu convívio é um ótimo incentivo à volta pra casa.

À minha família, meu porto seguro, agradeço a paciência, o amor e a dedicação incondicionais. Em vocês eu tenho a certeza de que não há mesmo lugar como o lar.

A Deus, pelo seu infinito amor. Obrigada por cuidar tão bem de mim nesse percurso de ida e de retorno.

Até parece que foi ontem  
Minha mocidade  
Com diploma de sofrer  
De outra Universidade  
Minha fala nordestina  
...  
Ainda sou estudante  
Da vida que eu quero dar  
(Belchior)



## RESUMO

Essa investigação visa abordar a relação entre a universidade e a escola na formação inicial de professores de geografia, com um olhar sobre o Ceará, no Brasil, e em Portugal. Definiram-se como eixos empírico-analíticos: 1. o currículo na construção do raciocínio geográfico e da profissionalização docente, sobre o qual se assentou o segundo capítulo, tratando as orientações internacionais e nacionais e os marcos reguladores das concepções e políticas curriculares dessa formação; 2. a prática supervisionada na formação docente em geografia, que constitui o terceiro capítulo, versando sobre o desenvolvimento dessa componente curricular nas licenciaturas em Geografia, em universidades do Ceará e nos mestrados em Ensino de Geografia em Lisboa, onde mais precisamente se expressa o convívio entre a formação e a profissão em exercício e se registram os processos de observação, experimentação e participação na ação docente; 3. o Programa Brasileiro de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, que fundamentou o quarto capítulo, sobre o contexto das escalas geográficas que constituem esse Programa, até sua atuação no âmbito da iniciação à docência nas licenciaturas cearenses em geografia investigadas e seus impactos nas relações com a escola e com a geografia, como disciplina escolar; na construção da identidade profissional para o magistério e no exercício da racionalidade prática, em relação aos desafios da docência. Procurou-se ainda, num breve último capítulo sobre duas experiências internacionais de aproximação entre a universidade e a escola, pela via da educação geográfica, conferir um olhar mais panorâmico para as potencialidades em relação à iniciação à docência em Geografia, nos terrenos favoráveis de cooperação institucional já consolidada. Concluímos, que as revisões legislativas e curriculares são imprescindíveis, mas as mudanças paradigmáticas que elas preconizam dependem de uma agenda concreta na qual Estado, Universidade, Escola e o conjunto de atores sociais comprometidos com essa mudança redefinam prioridades, papéis e lugares rumo à pretensa racionalidade prática, constitutiva de uma identidade profissional docente nessa formação inicial.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Ensino de Geografia, Currículo, Prática Supervisionada, PIBID.

## **ABSTRACT**

This study aimed the relationship between university and school in the initial teacher training of geography, based on Ceará, Brazil and Portugal. Empirical-analytical axes were defined as: 1. the curriculum in the construction of thinking geographically and teacher professionalization, on which the second chapter was based, addressing the national and international guidelines and the regulatory frameworks of the curricular conceptions and policies of this formation; 2. supervised practicum in teacher training in geography, which is the third chapter, dealing with the development of this component in the degrees in Geography of Ceará and in the master's degrees in Geography Teaching in Lisbon, where it is more precisely expressed the interaction between training and the profession; 3. The Institutional Program of Scholarship for the Introduction to Teaching (PIBID), which built the fourth chapter, on the context of the geographical scales that constitute this Program, to its action in the scope of teaching initiation on the undergraduate degrees in geography investigated and its impacts on the relations with school and with geography, as a school discipline; on the construction of professional identity for the teaching profession and on the exercise of practical rationality, in relation to the challenges of teaching. In a brief final chapter on two international experiences of approaching the university and the school, through geography education, we tried to give a more panoramic view of the potentialities in relation to the initiation of teaching in geography in the favorable fields of institutional cooperation already consolidated. We conclude from the empirical-analytical axes presented that legislative and curricular revisions are essential, but the paradigmatic changes they profess depend on a concrete agenda in which State, University, School and the set of social actors committed to this change redefine priorities, roles and places towards the pretended practical rationality constitutive of a professional teacher identity in this initial formation.

**Keywords:** Initial Teacher Education, Geography teaching, Curriculum, Practicum Supervised, PIBID.

## ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	I
AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO .....	VI
ABSTRACT.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
ÍNDICE DE QUADROS.....	XII
SIGLAS, ACRÔNIMOS E ABREVIATURAS .....	XV
<b>1. NOTAS INTRODUTÓRIAS: A RELAÇÃO UNIVERSIDADE - ESCOLA PELA EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA FORMADORA .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Delimitação temporal do objeto e objetivos da pesquisa.....</b>	<b>17</b>
<b>1. 2. O método .....</b>	<b>21</b>
1.2.1. Instrumental de análise.....	21
1.2.2. Procedimentos utilizados na recolha dos dados .....	29
1.2.3. Estruturação da tese .....	35
<b>2. AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS E NACIONAIS E OS MARCOS REGULADORES DAS CONCEPÇÕES E POLÍTICAS CURRICULARES .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1. Um enquadramento da atual formação inicial de professores em Lisboa, Portugal e no Ceará, Brasil.....</b>	<b>59</b>
2.1.1. O caso português.....	59
2.1.2. O caso do Ceará/Brasil.....	81
2.1.3 E afinal, estamos transitando da racionalidade técnica para uma reflexão-na-ação? .....	117
<b>3. A PRÁTICA SUPERVISIONADA EM GEOGRAFIA: LÓCUS PROFICIENTE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL OU <i>STATUS QUO</i> DA DESARTICULAÇÃO ENTRE SABERES E FAZERES, NA FORMAÇÃO INICIAL? .....</b>	<b>127</b>
<b>3.1. Observação de situações educativas .....</b>	<b>135</b>
<b>3.2. As entrevistas.....</b>	<b>139</b>
3.2.1. Sobre o perfil dos professores universitários entrevistados, ligados diretamente às componentes de Ensino de Geografia e/ou à prática supervisionada em Geografia .....	141
<b>3.3 O inquérito por questionários .....</b>	<b>163</b>

<b>3.4. A prática supervisionada em geografia em Portugal e no Ceará, no confronto entre o que dizem as normativas curriculares e os professores orientadores, na Universidade.....</b>	<b>204</b>
3.4.1 O Estágio Supervisionado em Geografia, pós-DCN, no Ceará .....	204
3.4.2 A Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Geografia, no caso português, pós-Bolonha .....	210
<b>3.5. Entre os princípios norteadores e a execução das práticas supervisionadas: impasses e desafios .....</b>	<b>214</b>
<b>4. PIBID: GESTÃO COMPARTILHADA E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL .....</b>	<b>251</b>
4.1. O PIBID no contexto das escalas que atravessam as reformas educacionais.....	251
4.2. Criação e redefinição do PIBID .....	258
4.3. Tentativa e erro, êxitos e desafios: a experiência do PIBID Geografia UECE (2012-2013) pelo olhar da Coordenadora do Subprojeto .....	268
4.4. Os impactos das ações na formação inicial, no desenvolvimento profissional, na educação básica e na relação escola-universidade .....	282
4.5. A situação do PIBID no contexto de incertezas da Educação brasileira .....	291
<b>5. EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE ARTICULAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NUMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA. ....</b>	<b>294</b>
5.1. <i>Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica: o estudo de caso como possibilidade de intervenção territorial</i> .....	295
5.2. <i>Geo Future School Project: inquiry-based teaching e intervenção orientada a uma geografia do futuro</i> .....	305
5.3. Similitudes e especificidades entre o <i>Geo Future School</i> e o <i>Nós Propomos!</i> .....	309
5.4. Mas a formação inicial...?.....	312
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>315</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>325</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>338</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1   Reformulação da profissionalização para a docência em Portugal e no Brasil. ....	20
Figura 2   Cursos de Formação Inicial/Mestrados em Ensino de Geografia Portugal. ....	27
Figura 3   Cursos de Formação Inicial/Licenciaturas em Geografia no Ceará .....	28
Figura 4   Estudantes respondentes das universidades cearenses.....	166
Figura 5   Estudantes respondentes das universidades portuguesas.....	167
Figura 6   Motivo(s) de escolha pela profissionalização docente em Geografia.....	168
Figura 7   Teve experiência letiva anterior ou durante a formação? .....	170
Figura 8   Participação dos formandos em projetos ligados ao ensino da Geografia.....	171
Figura 9   Fase em que se realizou o primeiro contato com escolas básicas e/ou secundárias .....	172
Figura 10   Consideram-se bem preparados para a docência no domínio dos saberes geográficos? .....	174
Figura 11   Consideram-se bem preparados para a docência no domínio do campo didático- pedagógico? .....	174
Figura 12   Contribuição da Prática Supervisionada para a formação inicial (dados gerais).....	176
Figura 13   Intenção de seguir, ou não, a carreira docente .....	177
Figura 14   Motivos para enveredar por outra atividade profissional .....	178
Figura 15   Pretensão de dar continuidade aos estudos, em nível de pós-graduação .....	179
Figura 16   Pretensão de dar continuidade aos estudos, em outra área. ....	180
Figura 17   Avaliação da relação universidade – escola na formação inicial.....	184
Figura 18   Grau de formação dos professores inquiridos no Ceará e em Portugal .....	188
Figura 19   Avaliação geral dos professores no domínio da relação teórico-prática na formação inicial.....	189
Figura 20   Avaliação geral dos professores no domínio da relação teórico-prática na formação inicial.....	190
Figura 21   Avaliação das condições materiais e de infraestrutura do curso de formação inicial....	192
Figura 22   Grau de contribuição da Iniciação à Prática Profissional ou do Estágio .....	194
Figura 23   Desenvolvimento de visitas de estudo e trabalhos de campo .....	195
Figura 24   Desenvolvimento de atividades que envolvam recursos com representação da informação geográfica.....	196
Figura 25   Desenvolvimento de atividades que envolvam trabalhos em grupo.....	197
Figura 26   Mantém contatos/atividades com a universidade em que se profissionalizou.....	198
Figura 27   Participa ou participou de algum projeto ligado à Geografia na escola?.....	200

Figura 28   Avaliação da atual relação entre a universidade e a escola onde se deu estágio .....	202
Figura 29   Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) do Ceará ....	240
Figura 30   PIBID em instância multiescalar. ....	253
Figura 31   Eixos e palavras-chave em inquéritos e entrevistas.....	284
Figura 32   Projeto Nós Propomos! Península Ibérica – 2018 .....	296
Figura 33   Projeto Nós Propomos!: internacionalização.....	297
Figura 34   Geo Future School: articulação espaço-tempo .....	305
Figura 35   Projeto Nós Propomos!: parcerias institucionais.....	311
Figura 36   Geo Future School: cooperação entre instituições.....	312

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1   Universidades e escolas de Educação Básica e Secundária designadas para as observações da prática supervisionada e do PIBID .	26
Quadro 2   Base empírico-analítica da investigação	30
Quadro 3   Teses de Doutorado em Geografia nas universidades cearenses	41
Quadro 4   Dissertações de Mestrado em Geografia nas universidades cearenses.	41
Quadro 5   Profissionalização para a docência conforme o Decreto-Lei 43/2007	68
Quadro 6   A formação inicial de professores de Geografia, em Portugal, pós-Bolonha	71
Quadro 7   Plano de estudos pelo modelo bidisciplinar (Mestrado em Ensino de História e Geografia da Universidade de Lisboa).	73
Quadro 8   Estrutura curricular do Mestrado em Ensino de Geografia das universidades em Lisboa	77
Quadro 9   Estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da FAFIDAM/UECE	96
Quadro 10   Estrutura curricular da Licenciatura em Geografia/UFC entre 1961 e 2004	99
Quadro 11   Plano de estudos da Licenciatura em Geografia da UVA - Projeto Pedagógico versão 2010.	107
Quadro 12   Plano de estudos da Licenciatura em Geografia (URCA) versão 2014	112
Quadro 13   A dimensão didática e prática em geografia: modelos formativos dos cursos investigados	118
Quadro 14   As orientações temáticas dos TCCs nos Projetos Pedagógicos de Licenciatura em Geografia/CE	123
Quadro 15   Eixos temáticos/guião de entrevista semi-estruturada aplicada aos professores formadores universitários.	140
Quadro 16   Perfil básico dos professores universitários entrevistados no Ceará e em Portugal.	143
Quadro 17   Eixos temáticos/subtemas do questionário aplicado entre professores formadores nas escolas e entre formandos	163
Quadro 18   Número total de alunos matriculados nos cursos de formação inicial nas universidades que constituem a investigação, em 2018.	165
Quadro 19   Número de respondentes	166
Quadro 20   Principais motivos de escolha do curso de Geografia (Múltipla resposta)	169
Quadro 21   Teve experiência letiva anterior ou durante o curso de formação (comparação).	170
Quadro 22   Meio de obtenção da experiência letiva anterior ou durante o curso de formação	171

Quadro 23   Participação em algum projeto ligado ao Ensino da Geografia por realidade investigada .....	172
Quadro 24   Fase em que ocorreu o primeiro contato com escolas básicas e/ou secundárias.....	173
Quadro 25   As disciplinas e/ou componentes curriculares específicos da Geografia te preparam para o trabalho na docência? Percepção nas duas realidades investigadas.....	175
Quadro 26   As disciplinas e/ou componentes curriculares didático-pedagógicos te preparam para o trabalho na docência? Percepção nas duas realidades investigadas.....	175
Quadro 27   Grau de contribuição que a Iniciação à Prática Profissional ou o Estágio Supervisionado tem na formação, nos dois contextos .....	176
Quadro 28   Interesse em seguir a carreira docente nas duas realidades investigadas.....	177
Quadro 29   Principais motivos para enveredar por outra atividade profissional, nas dois casos investigados.....	179
Quadro 30   Pretensão de continuidade com estudos de pós-graduação em Geografia .....	180
Quadro 31   Avaliação da integração como aluno da universidade nas atividades da escola.....	181
Quadro 32   Avaliação da integração como aluno da universidade nas atividades da escola.....	181
Quadro 33   Fatores prioritários na formação inicial em Geografia na universidade (Múltipla resposta) .....	182
Quadro 34   Fatores fundamentais para um ensino de Geografia bem sucedido na escola (Múltipla resposta) .....	183
Quadro 35   Avaliação da relação entre a universidade e a escola, no âmbito da formação inicial de professores de Geografia.....	184
Quadro 36   Aspectos básicos do perfil docente .....	185
Quadro 37   Aspectos básicos do perfil docente em cada caso investigado.....	187
Quadro 38   Avaliação da formação profissional como docente de Geografia em relação à articulação teórico-prática.....	190
Quadro 39   Avaliação de aspectos relacionados à formação .....	191
Quadro 40   Avaliação das condições materiais e de infraestrutura do curso de formação inicial ..	192
Quadro 41   Grau de contribuição da Iniciação à Prática Profissional ou do Estágio Supervisionado na formação inicial.....	194
Quadro 42   Desenvolvimento de visitas de estudo e trabalhos de campo nas duas realidades.....	195
Quadro 43   Desenvolvimento de atividades que envolvam recursos com representação da informação geográfica.....	196
Quadro 44   Desenvolvimento de atividades que envolvam trabalhos em grupo .....	198



Quadro 45   Frequência de contato/atividades com a universidade onde realizou a profissionalização para a docência.....	198
Quadro 46   Mantém contatos/atividades com a universidade onde realizou a profissionalização para a docência? .....	199
Quadro 47   Fatores prioritários na formação inicial em Geografia na universidade (Múltipla resposta) .....	200
Quadro 48   Fatores fundamentais para um ensino de Geografia bem sucedido na escola (Múltipla resposta) .....	201
Quadro 49   Avaliação da aproximação entre a instituição de formação inicial e a escola onde se deu o Estágio.....	202
Quadro 50   Elementos-chave da concepção e normatização do Estágio nas 04 licenciaturas em Geografia investigadas no Ceará.....	208
Quadro 51   Organização curricular e objetivos da prática supervisionada nos dois mestrados em Ensino de Geografia de Lisboa .....	212
Quadro 52   Eixos, atividades, resultados e desafios relativos ao desenvolvimento do Projeto PIBID Geografia UECE 2012/2013 .....	274
Quadro 53   Desafios inerentes a cada etapa do Projeto Nós Propomos! .....	303
Quadro 54   Síntese das habilidades e tipos de conhecimentos (Geo Future School).....	308

## SIGLAS, ACRÔNIMOS E ABREVIATURAS

<b>AGB</b>	Associação dos Geógrafos Brasileiros
<b>ANDIFES</b>	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CAGECE</b>	Companhia de Água e Esgoto do Ceará
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCPFC</b>	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEG</b>	Centro de Estudos Geográficos
<b>CEPE</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>CPLP</b>	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
<b>CPRM</b>	Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais
<b>CREDE</b>	Coordenadoria Regional de Educação
<b>CsF</b>	Programa Ciência sem Fronteiras
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
<b>DEB</b>	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
<b>DL</b>	Decreto Lei
<b>ECTS</b>	European Credit Transfer and Accumulation
<b>EEM</b>	Escola de Ensino Médio
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EPT</b>	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
<b>FAFIDAM</b>	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
<b>FCSH</b>	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
<b>FCT</b>	Fundação para a Ciência e Tecnologia
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino superior
<b>FLUC</b>	Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
<b>FLUP</b>	Faculdade de Letras da Universidade do Porto
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional

<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FORPIBID</b>	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>GFS</b>	Geo Future School Project
<b>HEGEC</b>	Núcleo de Investigação História e Ensino da Geografia e da Cartografia
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFCE</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>IGOT</b>	Instituto de Geografia e Ordenamento do território
<b>IGU</b>	International Charter on Geographical Education
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MADR</b>	Grupo de Trabalho do Ministério Adjunto e do Desenvolvimento Regional
<b>MAG</b>	Mestrado Acadêmico em Geografia
<b>MCTIC</b>	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e da Ciência
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OTAN</b>	Organização do Tratado do Atlântico Norte
<b>PARFOR</b>	Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores
<b>PCC</b>	Práticas como Componente Curricular
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PET</b>	Programa Especial de Treinamento/ Programa de Educação Tutorial
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PLI</b>	Programa Licenciaturas Internacionais
<b>PLI</b>	Programa de Licenciaturas Internacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPP</b>	Projetos Político-pedagógicos

<b>Procampo</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>Prodocência</b>	Programa de Consolidação das Licenciaturas
<b>PROLIND</b>	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
<b>SESu</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>TALIS</b>	Teaching and Learning International Survey
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UE</b>	União Européia
<b>UECE</b>	Universidade Estadual do Ceará
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UGI</b>	União Geográfica Internacional
<b>ULisboa</b>	Universidade de Lisboa
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNL</b>	Universidade Nova de Lisboa
<b>URCA</b>	Universidade Regional do Cariri
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>UVA</b>	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

## **1. NOTAS INTRODUTÓRIAS: A RELAÇÃO UNIVERSIDADE - ESCOLA PELA EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA FORMADORA**

A quinta sinfonia de Beethoven me transporta inevitavelmente a um dado marcante de minha infância escolar. Basta ouvir as primeiras notas e sou mentalmente conduzida àquele espaço-tempo: o Ginásio Henrique Ellery, em Fortaleza, no Ceará, Brasil, onde cursei todo o ensino fundamental<sup>1</sup>. Todos os dias, ao final da hora do recreio, essa sinfonia exortava os cerca de 400 alunos a retornar às suas salas de aula. A correria nos pátios, a cor das castanholas, a algazarra dos alunos se acotovelando entre os bebedouros e as filas dos banheiros (casas de banho) constituíam as cenas desse retorno aos micro-espços de ensino-aprendizagem. Beethoven nos impelindo a entrar na sala, sentar naquelas cadeiras rígidas, desconfortáveis e milimetricamente enfileiradas, abaixar a cabeça e só levantar após a última nota sob pena de repreensão à desobediência daquele rito cotidiano.

Pus-me recentemente a refletir sobre como teria sido extraordinário ouvir aquela sinfonia de cabeça erguida, de modo a desfrutá-la com o mínimo de conforto; saber quem teria sido aquele fabuloso compositor alemão, sua formação musical e a vida na Áustria; saber mesmo o que era a Áustria, para além do fato geográfico de ter Viena como capital; imaginar como seria a vida naquela Europa tão desconhecida; apreciar o significado da geografia do mundo em torno de mim... captar naquele rito diário a beleza daquela sinfonia. Entretanto, o sentido e o significado daquele espaço-tempo que ocupou nove anos da minha vida escolar se perdia no contexto da rigidez, disciplina, da vigilância e iminência da punição se eu erguesse a cabeça. Enfim, uma memória que me reporta à instituição escolar aprisionando e disciplinando corpos e mentes, como abordou Foucault (2009), e tão bem elaborou Alves (2004), através da metáfora da escola como gaiola, na qual o vôo não é uma condição incentivada. Afinal, “pássaros engaiolados são pássaros sob controle”.

O olhar para essa “escola de ontem” é um interessante exercício de alusão aos anacronismos inerentes à escola, ao professor e à educação geográfica de hoje. Até onde a escola de hoje ainda é a escola de ontem? Até onde o professor de hoje ainda é o professor de ontem? O que mudou na escola, no professor e na educação geográfica? O que se mantém e o que se transformou no âmbito das reformas curriculares, dos novos projetos pedagógicos, dos avanços tecnológicos? Falta muito para chegar ao professor e à educação geográfica do século XXI?

---

<sup>1</sup> No Brasil, o Ensino Fundamental corresponde a uma das etapas da Educação Básica brasileira, que a partir da implantação da Lei nº 11.274/2006, realiza-se obrigatoriedade numa duração de nove anos.

Aprender com as travessias me mobilizou a amadurecer a reflexão acerca de algumas práticas e vivências. Assim, a questão que desenha essa tese nasceu de experiências que atravessaram a minha atuação profissional no campo da formação docente. Nasceu, mais especificamente, de inquietações acerca dos velhos e novos dilemas tecidos na relação entre a formação para o magistério e o exercício deste; entre a universidade e a escola, no que diz respeito às concepções e às práticas que perpassam a formação inicial de professores de geografia.

As vivências junto à construção e ao desenvolvimento de projetos de formação de professores em duas universidades, a atuação em um programa institucional brasileiro de iniciação à docência, o PIBID, e a observação da componente curricular *Estágio Supervisionado* foram a base da escolha investigativa que deu sentido a esta tese, qual seja a relação entre a universidade e a escola na formação inicial de professores de geografia: um olhar sobre o Ceará, Brasil e Portugal.

Os debates acadêmicos em torno da relação entre as ciências e as disciplinas escolares são inequívocos: o movimento deve se dar em dupla direção; a retroalimentação é permanentemente necessária; o ensinar-aprender deve dizer respeito à construção do “thinking geographically”; os pressupostos que orientam a formação do professor, na universidade, precisam encontrar “chão” no ensino-aprendizagem dos contextos espaciais escolares e vice-versa (Cachinho, 2000; Claudino, 2001; Ludke, 2005; Morgan, 2012; Souto González, 2014; Biddulph, Lambert and Balderstone, 2015).

Entretanto, é comum registrar nesses mesmos debates as fragilidades que, mantendo-se no campo da formação, resultar-se-ão em profundas fissuras na vida profissional dos futuros professores. Fissuras entre saberes (científicos e didático-pedagógicos); entre componentes (teóricos e práticos); entre pesquisa e docência; entre sujeitos formadores (professores universitários e professores da educação básica e secundária) e espaços formativos (universidade e escola).

Em vista desse quadro desafiador, a questão que dirige essa investigação tem relação direta com as inquietações dessa pesquisadora, desde o início dos anos 2000, quando se desenrolaram, no Brasil, intensas reformulações curriculares, no tocante à formação inicial para a docência. De modo mais específico, refiro-me às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN). Nesse mesmo período, Portugal também atravessa profundas mudanças no currículo designado a essa formação, como consequência das orientações da Declaração de Bolonha (1999), a partir das quais houve uma reorientação da formação, em nível superior, nos países europeus signatários dessa Declaração, impactando na profissionalização, inclusive aquela destinada à docência.

Também nessa primeira década dos anos 2000, inaugura-se no Brasil a mais importante política de iniciação à docência da história do país, cujas ações têm impactado profundamente nas relações entre a universidade e a escola, no âmbito da profissionalização.

Em face desse cenário curricular e acadêmico, a questão de partida desse trabalho é: como se apresenta a relação entre a escola e a universidade na formação inicial de professores de geografia no Ceará, Brasil e em Lisboa, Portugal, a partir dos anos 2000?

O recorte espacial investigativo foi se redefinindo à medida em que se aclaravam as escalas de análise, bem como os instrumentos de recolha de dados. Portanto, é importante esclarecer que a base referencial norteadora, inclusive a documental, atravessa escalas internacionais e locais de análise, permeando desde as orientações políticas e curriculares de agências multilaterais até aquelas das instituições de ensino e pesquisa mais ligadas diretamente ao recorte nuclear da investigação. Entretanto, foi nomeadamente nas instituições de ensino de Lisboa e do Ceará, identificadas nesse trabalho, que se realizou a observação mais direta de situações educativas, das relações estabelecidas entre a universidade e a escola, bem como o tratamento específico dos modelos de profissionalização para a docência em Geografia, nos cursos de licenciatura e mestrado em ensino. Compreende-se, entretanto, que o problema de investigação, apontado na questão de partida e nos objetivos da pesquisa, não se circunscreve a um olhar isolado nesse recorte, mas intrincado às diversas escalas que movimentam a educação geográfica.

Uma vez que se reconhece a retroalimentação desses dois mundos — universidade e escola — como condição *sine qua non* para uma formação qualitativa dos formandos e para a melhoria do ensino de geografia na escola, urge entender quais fatores estão subjacentes aos hiatos entre esses dois universos, o campo de formação e o de atuação profissional, mesmo após as últimas reformulações decorridas nos últimos anos. Urge investigar como o professor de geografia vem sendo formado, no âmbito: da mediação didática na organização do saber geográfico, da construção de uma racionalidade prática para o ensinar geografia, e no permanente diálogo entre a pesquisa e a docência.

No intuito de compreender o caminho que levou a essas questões relacionadas à problemática central da tese, cabe apresentar os três eixos norteadores que justificaram o recorte empírico-analítico da investigação, nomeadamente: o currículo, a prática supervisionada e a política educacional brasileira PIBID.

## **1º elemento: o currículo na construção do pensar geograficamente e da profissionalização docente**

É preciso dizer, à luz de alguns teóricos como Goodson, Giroux, Apple, que compreendemos o currículo como uma construção que envolve permanentes mudanças socioeconômicas, políticas e comunicacionais e que se erige, dentre outras coisas a partir:

- a) do reconhecimento das linguagens e dos padrões que determinam vantagens e direcionam ou obstaculizam desenvolvimentos (Apple, 1982, 2012; Goodson, 1997).
- b) das idiossincrasias, que envolvem desde as escolas, universidades, empresas e diversas instituições sociais, portanto, descartando-se a ideia de neutralidade curricular sobre a qual muitas vezes se escondem interesses políticos. Nesse âmbito, pode-se citar como exemplo o papel do currículo como instrumento de disciplinarização do corpo, das ideias e do comportamento (Foucault, 2009), base da teoria da dominação por meio da qual Goodson e Dowbiggin (1997) se utilizam para relacionar, na França, aspectos da psiquiatria e da escolarização.

Esse preâmbulo se faz necessário, sobretudo, por caminharmos aqui no terreno da Geografia, que como se sabe, nunca se constituiu como conteúdo politicamente ingênuo; trata-se de um saber estrategicamente utilizado como mecanismo político de escolarização e, sobretudo, de dominação de territórios, legitimação de hegemonias e também da construção das contra-hegemonias e das forças de resistência social<sup>2</sup>.

Com base nesse contexto e considerando a complexidade que envolve a concepção de um currículo, reforçamos o caráter decisivo desse componente na definição do perfil profissional do licenciando em formação e na sua identidade tanto com o magistério quanto com a geografia que ele abraça.

Nesse caminho, algumas perspectivas podem ser apresentadas. Para Veiga (2003), o grande desafio é forjar uma formação sustentada na tríade ser humano, educação e trabalho. Segundo a educadora:

Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (Veiga, 2003, p. 268).

---

<sup>2</sup> A esse respeito, mencionam-se as análises do uso político-militar da Geografia como instrumento ideológico de manutenção e reprodução do capitalismo (Lacoste, 1988) e a apropriação da teoria social crítica para uma geografia que denuncia desigualdades e desvela a hegemonia dos sistemas econômicos sobre as pessoas e o espaço (Soja, 1993; Santos, 1996; Lacoste, 1976; Harvey, 1994).



Os debates em torno da construção de um currículo nacional de Geografia, já no início dos anos de 1990, sobretudo na Inglaterra e Reino Unido<sup>3</sup>, pautam-no atualmente na perspectiva de empoderamento (ou capacitação) e do profissionalismo, na medida em que fornecem subsídios para a autonomia, a tomada de decisão e de poder entre os professores e as escolas (Lambert e Morgan, 2009, 2010; Rawling, 2000). A respeito dos termos empoderamento e profissionalismo, assim reflete Rawling:

I interpret 'empowerment' to mean the existence of an enabling and integrated curriculum framework for the subject with clear opportunities for schools to participate in decision-making about curricular content, pedagogy and assessment. 'Professionalism' refers to the extent to which the work of teachers, their role in planning and the status of the subject are valued within the education system (Rawling, 2000, p. 99)<sup>4</sup>.

Segundo Rawling, o currículo nacional de Geografia para a geografia inglesa nos anos 2000 proviria grandes oportunidades para a interpretação criativa e o desenvolvimento dos conteúdos que fossem verdadeiramente cruciais para a ciência geográfica que pretendia manter seu status de forte contribuição para o currículo escolar do Século XXI.

Vale registrar que essa perspectiva de um currículo aberto ao escrutínio crítico e capaz de uma tradução eficaz dos objetivos na prática já era anunciada por Stenhouse, Rudduck, Jean and MacDonald (1971, p. 1): "a curriculum then is a specification intended to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice."

Nesse tocante, o geógrafo David Lambert (2013) também assume a interrelação entre o papel do currículo e o papel do professor de geografia na promoção de uma educação geográfica vibrante e útil, reforçando para tanto, o compromisso com a autonomização desse profissional e da escola na construção desse pensar geograficamente. Nesse âmbito, o currículo aberto e passível de se construir na sala de aula, mais do que o *curriculum design*, constitui-se uma via fundamental de compreensão e problematização contextualizada acerca de como o mundo funciona por meio de questões-chave inerentes às relações entre seres e meio, lugar e espaço, local e global.

---

<sup>3</sup> A primeira versão do currículo nacional de Geografia para a Inglaterra foi publicada em 1991 e redefinida desse período até os dias atuais. Reconfigura-se de uma versão muito detalhista, considerada pela comunidade da educação geográfica inibidora do papel e da prática dos professores, para uma versão mais reduzida e simplificada, pautada na tomada de decisões e na capacidade autônoma desses. (Rawling, 2000).

<sup>4</sup> Eu interpreto "empoderamento" como a existência de uma enquadramento curricular facilitador e integrado, com oportunidades claras para as escolas participarem na tomada de decisões sobre conteúdo curricular, pedagogia e avaliação. "Profissionalismo" refere-se à medida na qual o trabalho dos professores, seu papel no planejamento e o status da matéria são valorizados dentro do sistema educacional (tradução nossa).

I think geography is about three things: it's about extending people of world knowledge deepening and brothering the world knowledge and doesn't include place names and highest mountains and longest rivers. But is all about explanations about the weather and how much is the form the sun. (...) But secondly, geography is about what we call relational understanding about how does the world works, people and environment, global and local, near and far, place and space. Geography really is about how society and environment interact. Is a conceptual thing. Is about understanding your place in the world. We called it knowledge, too. But thirdly within geography is about procedural knowledge and skills. Is about a propensity in people to think about choices and how the world may be and we will you do that through a process of enquiry and maybe decision-making type lesson activities and we call that knowledge three. It's not about curriculum design and not about curriculum planning. It's not really about curriculum development, all these activities are important. But I'm interested mostly in curriculum making. Making and happening in the classroom on a friday afternoon or on a monday morning. Where we really do as a teacher have to think hard about getting kids involved with the earth, the planet and with their place in it. teacher have to think hard about getting kids involved with the earth, the planet and with their place in it". (Lambert, 2016, transcrição da autora)<sup>5</sup>

Nesse mesmo período, a partir dos anos 1990, quando organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e União Geográfica Internacional (UGI), nas Cartas Internacionais da Educação Geográfica (1992 e 2016) reafirmam a importância de preparar esse futuro profissional para o exercício de uma geografia que se volte à cidadania (Souto González e Claudino, 2004), torna-se cada vez mais imprescindível ao professor em formação e atuação não somente o domínio de saberes específicos, mas também a construção de uma postura atitudinal, que lhe permita desenvolver-se como pessoa e como ser em relação.

Além disso, uma questão chave que fundamenta as reformulações curriculares — como é, no Brasil, o caso da Nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (DCN 2001/2002) — é a constatação de uma das maiores fragilidades intrínsecas à formação inicial de professores, qual seja a desarticulação entre a formação docente e a prática profissional. Apesar do fato de que essas orientações, bem como as políticas públicas inerentes, têm sido regidas pelos organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial (Cacete, 2015) e, portanto, têm na figura do Estado o controle técnico sobre a estrutura, organização e avaliação dos conteúdos de ensino, não se pode desconsiderar que essa desarticulação constatada é um dos maiores nós górdios da formação inicial.

Entendemos, assim, que a aproximação entre essas duas instâncias — formação e prática — somente se efetiva quando a escola se firma, social e institucionalmente, como lócus territorial de

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oqF3yhAeMM>

integração dessa formação, à luz do pensamento de Libâneo (2001, 2002, 2004), Pimenta e Ghedin (2002), Anselmo (2004), Nóvoa (1992, 2009), Claudino (2011), entre outros. Para Biddulph, Lambert e Balderstone (2015), o currículo nacional compõe apenas uma parte do currículo escolar, por sua vez muito mais amplo, implicando um conjunto de outras componentes, as quais exploraremos mais adiante, no Capítulo 2.

Quando compreendemos que esse currículo nacional, muito mais amplo, sobre o qual também fala Lambert (2016), se constrói nessa relação conceptual entre conhecimento geográfico e habilidades processuais, estamos diante de um currículo que não está pronto, mas por fazer, a partir da mobilização de procedimentos e princípios relacionados ao pensar espacialmente e raciocinar geograficamente. Ao longo da construção dessa tese, participamos de duas experiências de educação geográfica nessa perspectiva curricular, em que a investigação de problemas territoriais e a proposição de solução dos mesmos são protagonizadas pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, que se põem a pensar sobre o mundo e sobre as escolhas e decisões que interfiram na relação entre esses seres e o mundo. Essas experiências, apresentadas no Capítulo 4, também nos colocaram questões desafiadoras acerca dessa relação estabelecida entre a universidade e a escola e a formação inicial de professores de geografia.

Portanto, esse enquadramento nos encaminha para algumas questões cruciais, quais sejam: o conjunto das reformas em curso nos últimos anos, pautadas sobremaneira pelas diretrizes e orientações das organizações supramencionadas, têm resultado em que currículos de geografia? Como se tem realizado a formação dos geógrafos nessas bases curriculares reformadas nos últimos anos? Quais instrumentos têm sido utilizados para viabilizar a tão almejada aproximação entre a universidade e a escola? Por que, mesmo em experiências exitosas de aproximação entre essas duas instituições, a formação inicial é preterida?

## **2º elemento: a prática supervisionada em geografia, o Estágio como pesquisa e o papel da aproximação com a realidade escolar nesse percurso formativo**

A observação das concepções acerca do Estágio Supervisionado em Geografia e o convívio com essa componente curricular, no âmbito da formação para a docência, constituíram o *leitmotiv* que articula a prática profissional da autora e a tessitura dessa investigação. O primeiro contato com o Estágio Supervisionado decorreu há 12 anos, no contexto de atuação junto à Universidade Estadual do Ceará, campus FAFIDAM, à época como professora substituta do Curso de Geografia. O cenário, em linhas gerais, era definido pelas seguintes características, que estão inequivocamente inter-relacionadas:

- curricularmente, era um contexto com predominância da formação 3+1, e o Estágio Supervisionado, ainda sob a vigência do currículo de 1984<sup>6</sup> nessa Instituição, desenvolvia-se em apenas dois momentos do curso. As práticas de observação do contexto escolar e das situações educativas, bem como a lecionação de aulas, desenvolviam-se no sétimo e oitavo período letivos, demarcadas pelo que se denominava *Prática de Ensino de Geografia no 1º Grau* e *Prática de Ensino de Geografia no 2º Grau*.
- funcionalmente, o desenvolvimento desses dois estágios era realizado de forma extremamente débil e fragilizada, sobretudo pelas razões de logística para o devido acompanhamento dos estagiários e pela acanhada significância dessa componente no conjunto das atividades do curso e das licenciaturas, em geral, na Universidade, aspecto tratado mais adiante, no Capítulo 3, que versa especificamente sobre o Estágio Supervisionado / Iniciação à Prática Profissional.
- institucionalmente, a ausência ou deficiência de protocolos de cooperação entre as entidades envolvidas, quais sejam, no contexto específico, a Universidade Estadual do Ceará, as escolas de educação básica do Vale do Jaguaribe e a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10)<sup>7</sup>, constituir-se-iam um fator profundamente limitador do exercício de acompanhamento. Como também se poderá ver no Capítulo 3, a despeito de reestruturações curriculares e de alguns avanços institucionais, não há mudanças significativas desse cenário.

Outro contato com essa componente decorreu há quatro anos, na mesma Instituição, dessa vez no contexto de um novo currículo que obedece às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN) — as quais já destacavam que “a ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (DCN, Parecer CNE/CP 9/2001, p. 23).

Não obstante essas orientações, os desafios supracitados dessas três naturezas (curricular, funcional e institucional) reafirmavam-se reais e contemporâneos. Uma breve pesquisa de Iniciação Científica realizada pela autora, à época, com estudantes de licenciatura dessa instituição, os quais cursavam ou haviam cursado o Estágio, identificava nos resultados a falta de preparação desses futuros professores para o magistério, com evidência, nos indicadores, à falta de aproximação com a realidade escolar durante o processo formativo.

---

<sup>6</sup> Embora a essa altura os cursos de Licenciatura do Brasil já estivessem redefinindo seus currículos, em face da reestruturação curricular proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2001/02), e a UECE estivesse inserida nesse movimento, o modelo em vigor, em 2004, ainda era predominado pela vigência do 3+1. O novo currículo seria implantado apenas em 2007.

<sup>7</sup> Ver Figura 29 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação do Ceará (p. 240 dessa Tese).

Esses contatos com o Estágio, em momentos político-pedagógicos e curriculares distintos, mas com mudanças pouco profícuas, impulsionaram inquietações acerca da importância de uma prática reflexiva na construção do ser professor de Geografia, com base imprescindível em um contato mais efetivo com a escola durante essa formação, diferentemente do que se realizava, de forma pontual, precária e quase inexistente.

Em Portugal, o Decreto-Lei 43/2007, que normatizava mais diretamente a concepção e realização dessa componente, evidenciava que “a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício” (p. 1321).

No Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990, quando se tornaram cada vez mais evidentes nos cursos de licenciatura os fossos entre teoria e prática, ação e reflexão, formação e atuação, perspectivou-se uma mudança da concepção de estágio como mera instância de aplicabilidade prática de conhecimentos teóricos. Os trabalhos desenvolvidos por Sacristán (1999) sobre a epistemologia da prática e os de Pimenta e Lima (2005/2006) acerca do Estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente são basilares nesse debate. Segundo as autoras:

A teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados. Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre” (Pimenta e Lima, 2005/2006, p. 16).

Essa reconstrução paradigmática do Estágio se sustenta fundamentalmente nas perspectivas: do professor como profissional reflexivo — ideia amplamente difundida pela obra de Schön (1983) acerca da epistemologia da prática como base de uma formação profissional que valorize a experiência e a reflexão acerca da docência —; do saber docente (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991) e da postura investigativa do professor na construção de suas práticas curriculares e educativas (Stenhouse, 1971, 1975).

Para que esse caminho de entendimento acerca da pesquisa sobre a ação docente se realize efetivamente, dois horizontes precisam ser alcançados:

- 1) a identidade do professor em formação e em atuação com a pesquisa como condição permanente de sua prática;

2) a aproximação entre todos os sujeitos e espaços envolvidos nesse amálgama teórico-prático que diz respeito à formação.

Sob esse viés, os educadores portugueses Isabel Alarcão, da Universidade de Aveiro e Bernardo Canha, da Universidade do Porto, enquadram três conceitos para se pensar a prática supervisionada: desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Segundo eles, a interação colaborativa diz respeito a aspectos centrais, tais como: o enquadramento num par/grupo; a intencionalidade da atividade, o carácter de projeto; a assunção do papel de cada um no par ou grupo; a gestão dos contributos individuais para a atividade conjunta; o olhar crítico, implicado e co-constructivo e o respeito pela diversidade dos membros (Alarcão e Canha, 2013). Essa colaboração, portanto, envolve processos, instrumentos e atitudes de convergência conceitual, gestão partilhada e acordo nos objetivos (Alarcão e Canha, 2013, p. 48).

As educadoras Hellen Villers e Vivienne Mackisack<sup>8</sup> (2011), da Universidade de Auckland (Nova Zelândia), em suas reflexões sobre o desenvolvimento de parcerias de colaboração entre universidades e escolas, estabelecem a importância da reciprocidade nessa relação, como forma de colmatar o fosso existente entre o universo acadêmico e os aspectos práticos da formação inicial de professores; de gerir e apoiar as diferentes formas de conhecimento, habilidades e experiências que dizem respeito à prática supervisionada. Essa perspectiva visa romper com a lógica dicotômica de que a universidade é o lócus da dimensão teórica e acadêmica da formação e a escola o lugar da prática. A colaboração permite a todos os indivíduos inseridos nessa relação o processo de reflexão e aprendizagem acerca da práxis docente.

Central to the establishment of our partnership was acknowledgement of shared expertise and the expectation that trusting and respectful professional relationships would be developed between each school and the faculty. We acknowledged that, typically in initial teacher education, the university is held responsible for the theoretical and academic dimensions of teacher education while the school focus is usually directed towards professional practice. Through collaboration, however, we sought to offer all participants concerned an optimum opportunity to learn together, about teaching while teaching (Villers e Mackisack, 2011, p. 184)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> As autoras trabalham com formação inicial de professores, desenvolvimento profissional baseado na escola em comunidades gerais e profissionais de aprendizagem, em particular. Mackisack tem experiência de ensino e investigação na área de currículo, ensino primário e secundário e estágio na formação de professores. Villers, professora na Escola de Currículo e Pedagogia da Faculdade de Educação (Universidade de Auckland) trabalha com questões sócio-culturais e pedagógicas de linguagem e alfabetização, incluindo a dimensão do currículo integrado.

<sup>9</sup> O ponto central do estabelecimento de nossa parceria foi o reconhecimento da *expertise* compartilhada e a expectativa de que relações profissionais de confiança e respeito seriam desenvolvidas entre cada escola e faculdade. Reconhecemos que, tipicamente na formação inicial de professores, a universidade é responsável pelas dimensões teórica e acadêmica da formação de professores, enquanto o foco da escola é geralmente direcionado para a prática profissional. Por meio da colaboração, no entanto, procuramos oferecer a todos os participantes uma ótima oportunidade de aprender juntos sobre ensinar enquanto ensinamos (tradução nossa).

Assim como Alarcão e Canha, e acompanhando as constatações da literatura acerca do assunto, Villers e Mackisack destacam que o igual respeito e a confiança entre todos os sujeitos do processo são condição fundamental desse pressuposto colaborativo para uma prática na qual as observações, discussões, críticas reflexivas e *feedbacks* sejam integradoras desse conhecimento entre a universidade e a escola.

Essa perspectiva integradora, partilhada e colaborativa<sup>10</sup> entre os sujeitos e espaços envolvidos na formação inicial somente se faz possível quando a relação de parceria entre escola e universidade se efetivam. Uma vez que as bases dessa relação não são instituídas, como se constrói a profissionalidade docente a partir da multidimensionalidade de saberes (teóricos, processuais, contextuais), de valores, direitos e deveres inerentes à função social docente (Alarcão e Canha, 2013)?

Nesse terreno, a pesquisadora brasileira Núria Cacete (2015) levanta uma série de questões relevantes acerca da problemática do estágio no bojo do currículo e da profissionalização docente. Ao mencionar importantes dados relacionados à formação e atuação, com base em estudo exploratório sobre o professor brasileiro<sup>11</sup>, a geógrafa evidencia a fragilidade dessa formação para a docência, não exclusiva ao campo da geografia, no país. De fato, se observarmos os dados do referido Relatório, somente no tocante a essa área, os números revelam um cenário pouco positivo. Nos anos finais do Ensino Fundamental<sup>12</sup>, 48,4% dos docentes de Geografia tem formação equivalente à área de atuação. No que se refere à essa equivalência no Ensino Médio, há um avanço: 61,4 % dos professores que lecionam Geografia têm formação na área. Não obstante, é inegável que o quadro não é dos melhores, sobretudo quando se reveste de indicadores, como ausência de uma cultura profissional, das precárias condições de trabalho, dos baixos salários e da falta de incentivo à formação continuada e à pesquisa.

Ao entrar nesse terreno, Cacete (2015) relaciona diretamente a superficialidade das análises sobre a situação do ensino e a dicotomização teoria-prática na formação.

---

<sup>10</sup> Essa dimensão colaborativa é valorizada no relatório *Supporting teacher competence development: for better learning outcomes* (Comissão Europeia: Educação e formação, 2012). Disponível em: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)

<sup>11</sup> O Relatório desses dados, com base no Censo Escolar de Educação de 2007, foi produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais – Inep / Ministério da Educação – MEC e podem ser visualizados em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>

<sup>12</sup> O Ensino Fundamental no Brasil consiste na fase inicial da Educação Básica, com duração de nove (9) anos e está dividido em dois ciclos: o primeiro corresponde aos primeiros cinco anos (chamados anos iniciais do ensino fundamental). Desenvolve-se regularmente com um único professor regente. O segundo ciclo corresponde aos anos finais e o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes campos disciplinares.

É preciso entender que a situação de ensino requer uma análise mais profunda. Por mais que se aprendam as técnicas, os métodos, a situação em sala de aula é sempre uma situação específica, contextualizada – e nem sempre aquilo que se aprende na teoria se configura como passível de aplicabilidade. Esse discernimento é fundamental à qualidade de nossos cursos de formação de professores. Tomar por base somente as práticas e as metodologias de ensino pode produzir o imaginário errôneo de que as situações de ensino seguem determinados padrões e que os problemas podem ser resolvidos através da aplicação de métodos e técnicas, o que não é necessariamente verdade (Cacete, 2015, p. 5).

Essa dimensão vai ao encontro das críticas de Pereira (1999) à racionalidade técnica predominante nos currículos que formaram professores pelo modelo 3 + 1 e que, a despeito das reestruturações, ainda se mantém.

A pesquisadora Margaret Roberts (2003)<sup>13</sup> destaca a importância da prática investigativa para o enfrentamento de questões elementares: “What is worth researching? Can research provide evidence for a basis for teaching geography? How can it help teachers to construct their views of what is worth aiming for?” (Roberts, 2003, p. 287).

Em Portugal, desde meados dos anos 2000, a prática de ensino supervisionada realiza-se por meio da Iniciação à Prática Profissional (Portaria nº 1097/2005). Essa componente substitui a prática pedagógica supervisionada que se realizou, entre 1976 e 1988, nos ramos educacionais e nas licenciaturas em ensino. Entretanto, a nova opção de Estágio, que se confirmou pelo Regime Jurídico de 2007, apresentou sensíveis mudanças nos objetivos desta componente da formação, como se verá no capítulo 3. Alterações de natureza restritiva, no que diz respeito às atribuições e possibilidades de envolvimento dos pretensos futuros professores à vida docente na escola. Como lembra Alexandre (2013, p. 93), “remete estes para o papel de meros observadores e colaboradores no desenvolvimento da prática letiva de turmas sob a responsabilidade de docentes profissionalizados, incumbidos da função de orientadores cooperantes”.

As inquietações reafirmadas por esse conjunto de pesquisadores, bem como a experiência profissional com o Estágio, reduzido a uma dimensão pouco profunda e integradora do processo formativo, suscitaram a autora desse trabalho a compreender os desafios curriculares, institucionais e funcionais da prática supervisionada numa perspectiva de superação da racionalidade técnica e de construção de uma racionalidade prática na formação de professores de Geografia, nas realidades territoriais em estudo.

---

<sup>13</sup> Roberts é pesquisadora do Departamento de estudos da educação na Universidade de Sheffield, trabalhando na investigação geográfica com práticas de sala de aula, currículo nacional, linguagem e aprendizagem.



### **3º elemento: PIBID. Uma pauta de aproximação entre a escola e a universidade e a epistemologia da prática docente como constructo da formação.**

Esse terceiro elemento do recorte empírico-analítico da investigação remete a uma dimensão social e pedagógica fundamental em que se situa esse trabalho: a da experiência como campo elementar da tríade reflexão-ação-reflexão (Schön, 1983; Tardif, 2002), que se busca retroalimentar permanentemente. Surge, portanto:

- da afirmação do professor como sujeito da práxis por meio da ação reflexiva crítica e do seu papel como intelectual crítico transformador (Giroux, 1999), alimentado por práticas e experiências concretas, fundamentais para o fortalecimento desse papel e constituição de sua identidade profissional docente.
- da vivência efetivada com uma política pública que toca nas fissuras teórico-práticas e científico-pedagógicas entre os sujeitos e espaços da formação inicial sobre as quais falamos inicialmente;
- do reconhecimento dessa política como oportunidade de problematizar os desafios que atravessam a relação entre a universidade e a escola, nesse percurso formativo.

É forçoso reconhecer que, sobretudo a partir dos anos de 1990, a aproximação entre os componentes disciplinar, pedagógico e prático (Malo, 2000) tem sido um desafio marcante no âmbito da formação profissional de licenciandos e das reformas curriculares, em escala mundial.

Com base nos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a pesquisadora Annie Malo (2000), da Université Laval (Québec, Canada), destaca que a crença demasiadamente depositada no conhecimento científico como foco dessa formação, sobretudo até final dos anos 1980 e início de 1990, foi responsável pela lacuna entre teoria e prática, no processo formativo. Ela questiona: “Où peut-il y avoir une troisième option telle qu’une « retraduction », une « transformation », une « conversation » entre le savoir d’expérience et les savoirs de formation?” (Malo, 2000, p. 220)<sup>14</sup>. Para a autora, uma formação profissional “de fato” pressuporia uma articulação bem balizada entre os conhecimentos científicos, curriculares e didático-pedagógicos com os saberes da experiência, valorizados, como ela reforça, no pensamento de Tardif, Lessard e Lahaye.

Essa ótica de compreensão da experiência como conhecimento estabelecido pela/na prática foi fundamental para o desencadeamento de reestruturações curriculares nas diversas realidades territoriais do mundo, inclusive com uma ênfase no aumento da carga horária de estágios, tutorias e

---

<sup>14</sup> Onde pode haver uma terceira opção, como ‘retradução’, ‘transformação’, ‘conversa’ entre saberes da experiência e saberes da formação? (tradução nossa).

práticas supervisionadas nos cursos de formação de professores, ou seja, de uma inserção mais efetiva no mundo da prática.

Se compreendemos que no processo de ensino e construção do conhecimento estão envolvidos em conjunto os saberes da formação profissional, os disciplinares, curriculares e os da experiência (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Therrien, 2006), dirigimo-nos inexoravelmente à questão: como se tem organizado essas diferentes dimensões no trabalho de formação docente do professor de Geografia? Como se organizam esses conhecimentos para a formação inicial, considerando as condições socioespaciais necessárias para a interação entre essas vertentes? Neste âmbito, tem-se naturalmente presente a discussão sobre a problemática do processo de transposição didática, conceitualizado por Yves Chevallard para a Matemática e que Maryse Clary trouxe para o ensino de Geografia (Claudino, 2001).

As legislações que orientam a formação de professores para a Educação Básica e Secundária apresentam um discurso bastante assertivo no tocante à prática como condição norteadora desta formação. No caso do Brasil, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP 9/2001) destacam essa premissa em várias passagens:

Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem. (p. 14);

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa (...) Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas (p. 24).

O conhecimento advindo da experiência (...) é um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento ‘sobre’ esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a ‘ser’ professor (p. 49);

A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. (...) Deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor (parágrafos 1 e 2, art. 12, p. 67)

Em Portugal, o Regime Jurídico da Formação Inicial de 2007 é contundente a esse respeito<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> Temos ciência de que o regime em vigor para a profissionalização é o de 2014, que procede à revisão dos regimes jurídicos de 2006 e 2007. Contudo, o DL de 2014 não retoma de modo específico a importância da prática de ensino,

O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional (Decreto-Lei 43/2007, p. 1321).

Entretanto, a despeito dessas indicações enunciadas nos marcos regulatórios, a investigadora portuguesa em currículo, Maria do Céu Roldão (2001), destaca que, na prática, mantém-se a zona de conflito entre a dimensão prática e a dimensão teórica na formação de professores. Segundo ela o currículo atua tradicionalmente como uma espécie de “plano-mosaico”, onde se verifica um compêndio de disciplinas assentadas. A autora destaca essa problemática como ponto central dessa formação, já que é em torno dela que se administram praticamente todas as outras dificuldades identificadas no processo formativo.

É no âmbito desse desafio inerente à valorização do magistério e da profissionalização docente que surge em 2007, no Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nosso contato com o referido Programa se deu em 2012, um ano após a inserção da Universidade Estadual do Ceará (UECE) nessa Política Educacional, por meio do Projeto Institucional *A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa*. Essa política de fomento à iniciação à docência constituía um conjunto mais amplo de programas e ações voltadas ao fortalecimento das licenciaturas e à qualificação do magistério no Brasil, sobretudo pós-meados dos anos 2000. Resultava dos índices, dados e constatações acerca da desvalorização do magistério, das fragilidades na profissionalização docente, como mostram os números supramencionados nos documentos do INEP (2007)<sup>16</sup> destacados por Cacete (2015) e os baixos resultados das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre outros.

Assim, no ritmo de ampliação do acesso de licenciaturas a essa política, por edital, em todo o país, em agosto de 2012, o Subprojeto *A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia*<sup>17</sup>, coordenado pela autora desse trabalho, começou a desenvolver suas ações, no conjunto dos demais subprojetos da UECE e das diversas licenciaturas, no Brasil. As ações estiveram focalizadas na valorização de práticas e reflexões tecidas nos diversos espaços de ensino-aprendizagem. Voltaram-se à valorização do trabalho coletivo e à perspectiva da Universidade como meio de inserção social na escola e na comunidade.

---

inclusive no âmbito da Iniciação à Prática Profissional como base também para a investigação, nessa formação inicial docente, como evidencia o DL de 2007.

<sup>16</sup> Em 2007 foi aberto o primeiro edital do Programa, que se destinava naquele contexto às instituições federais (universidades ou centros de educação tecnológica onde existissem cursos de licenciaturas).

<sup>17</sup> O referido Subprojeto foi concebido pela autora, submetido à seleção e aprovado na UECE, e vem se desenvolvendo, com algumas redefinições, desde agosto de 2012 até o presente, atualmente sob outra coordenação.

Esse reconhecimento da experiência como constructo formativo, reafirmado nas ideias de Schön (1983), Stenhouse (1976), Tardif e Lessard (2008), Pereira (1999), Ludke (2005), Gimeno (1988), é o alicerce da concepção do PIBID a partir da própria constituição dos sujeitos que formam a equipe que dá sentido e movimento ao Programa.

Nessa concepção, o elenco central que mobiliza o planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades e ações desenvolvidas — embora esse processo envolva outros atores da universidade, escola e comunidade inerentes ao processo educativo — é composto da tríade: docente(s) universitário(s), licenciandos em formação e docentes da rede de ensino básico das diversas regiões do Brasil. Reconhece, portanto, na valorização do saber e da experiência desse profissional em contato direto com o mundo da escola e com os desafios da educação, a base da prática de investigação e intervenção do licenciando no processo educativo.

A experiência é aqui entendida como “um conjunto de saberes, de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática quotidiana em todas as suas dimensões” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991). Este conhecimento é, portanto, implantado pela e na prática, dentro de um contexto (o ambiente da sala de aula, da escola, do entorno). Essa prática, por sua vez, se realiza mediante um conjunto de fatores que definem a situação do ensino e a ação docente. Nesse tocante, são muitos os desafios, sobretudo relacionados às históricas condições da escola pública no Brasil, marcada, sobretudo, por profundas limitações materiais de exercício da atividade docente.

Em tempos de uma crescente difusão das tecnologias de informação e comunicação (Castells, 2007), vivenciamos a era de recrudescimento das mídias digitais e das denominadas novas ferramentas (sistemas de informação geográfica, net, *softwares*, *tablets*, lousas digitais, etc). Entretanto, trata-se simultaneamente do período da escassez de diversas ordens. Assistimos a um conjunto de incoerências entre, de um lado, a possibilidade cada vez mais premente de uso desses recursos e ferramentas como apoio e melhoria do ensino-aprendizagem e, de outro, do acesso desigual a esses recursos ou ainda da dificuldade em inserir esses usos no conjunto das atividades e práticas escolares, muitas vezes pela própria rigidez de estruturas curriculares estabelecidas, pela falta de infraestrutura das escolas públicas, entre outras.

Nesse contexto dialético se estabelece e recrudesce também, cada vez com mais força, a precarização do trabalho docente (UNESCO, 2004) e o conjunto de deficiências — tão difundido — acerca dos investimentos em educação no Brasil (OECD, 2011). Portanto, o contexto que institui novos conteúdos, metodologias e recursos de ensino-aprendizagem, é o mesmo contexto que cerceia o profissional e restringe suas perspectivas e possibilidades. Confere a esse sujeito o desafio peremptório de refletir e responder a esses fenômenos que dão conta da dialética do atual período.

Tanto no contexto da formação inicial quanto do mundo do trabalho, o posicionamento que define o ser e o estar na docência assume papéis decisivos no desenvolvimento de saberes e práticas formadoras de sujeitos (Tardif, 2002; Therrien, 2006).

É, portanto, nesse universo de contradições, conflitos e possibilidades que surge o PIBID: no encontro desses mundos (escola e universidade); no ambiente que envolve a formação sob o desafio da articulação entre a teoria e a prática; na proposta de encontro entre os atores envolvidos nessa formação (licenciando em formação, professor universitário e professor da escola).

Este último elemento do recorte empírico-analítico da tese sintetiza-se, portanto, no exercício provocatório de construção de uma racionalidade prática e de um equilíbrio entre os saberes diversos que envolvem a formação inicial (Schön, 1983; Pereira, 1999; Malo, 2000; Ludke, 2005; Roldão, 2007). Uma formação que não pode prescindir da baliza entre os saberes profissionais e do reconhecimento da vida da escola.

Assim, sendo, reconhecendo os desafios inerentes à política educacional PIBID no alcance de seus objetivos, e tendo em vista a questão central dessa investigação, lançam-se as seguintes questões tocantes à relação entre esse Programa e a formação inicial de professores de Geografia: Em que aspectos o PIBID contribui para uma transformação na profissionalização para a docência em geografia e na relação entre a escola e a universidade, durante a formação inicial? Como se caracteriza a inserção desse programa na dinâmica do espaço-tempo escolar e nas estruturas curriculares estabelecidas? Quais as similitudes e diferenças entre esse Programa e as componentes curriculares teórico-práticos da formação, sobretudo a prática supervisionada em Geografia?

### **1.1. Delimitação temporal do objeto e objetivos da pesquisa**

A definição do recorte temporal da tese, relacionada aos eixos empírico-analíticos da investigação, pautou-se nos seguintes aspectos:

- no Brasil as reformulações curriculares inerentes às novas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001/2002) que apoiam a atual formação de professores, decorrem efetivamente a partir do início dos anos 2000;
- em consequência, é sobretudo a partir de meados dos anos 2000 que se verificam os impactos dessas novas Diretrizes na (re)elaboração e consecução dos Projetos Político-pedagógicos dos cursos de formação de professores, mais especificamente com as alterações nas cargas horárias e inserções de novos componentes curriculares, assunto tratado no Capítulo 02;

- é nesse contexto temporal que se observam mudanças normativas e funcionais efetivas no desenvolvimento da prática supervisionada em geografia e nas demais áreas de formação docente;
- é a partir dos anos 2000, especificamente em 2007 que se inaugura o PIBID, a maior política de fomento à iniciação à docência, no Brasil;
- em Portugal, os impactos do Processo de Bolonha (1999), que reorganiza o ensino superior no espaço europeu, vão-se evidenciar a partir de meados dos anos 2000. Em 2006 o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, adequa a legislação portuguesa aos compromissos de Bolonha como instrumento da mobilidade estudantil e profissional no espaço europeu, acrescentando-lhe preocupações quanto a um perfil de capacidades e competências que não decorrem diretamente do Processo de Bolonha, mas estão de acordo com o discurso da reorganização curricular do Ensino Básico, depois replicada no Secundário<sup>18</sup>.
- o Regime Jurídico de 2007 determina a formação inicial bidisciplinar de professores de Geografia e de História, pela institucionalização do grau de mestre em Ensino de História e Geografia como habilitação profissional para a docência. Esse regime jurídico normativo da formação inicial, pautado em uma formação bidisciplinar, impactou sobremaneira na autonomia desses profissionais de áreas tão específicas de conhecimento (Claudino, 2011).
- é também nesse contexto temporal, nomeadamente em 2014 (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio), que se verifica, o corte dessa formação conjunta História/Geografia e a retomada da formação monodisciplinar, o que redefine as condições curriculares da formação inicial de professores de geografia, nesse país.

Portanto, a partir desses três elementos interrelacionados — currículo, prática supervisionada e Pibid, no caso brasileiro — e visando operacionalizar a questão central, definimos os seguintes *objetivos específicos* para a investigação:

Investigar as condições atuais de formação inicial do professor de geografia, no Ceará, Brasil e em Portugal, no âmbito da relação teórico-prática que permeia os domínios específicos do saber geográfico, o campo didático-pedagógico e os saberes profissionais.

---

<sup>18</sup> O Ensino Básico português corresponde ao Ensino Fundamental no Brasil e se divide em: 1º ciclo (do 1º ao 4º ano); 2º ciclo (5º e 6º ano) e 3º ciclo (do 7º ao 9º ano). O Ensino Secundário em Portugal equivale ao Ensino Médio brasileiro e vai do 10º ao 12º ano.

Compreender e problematizar, à luz do atual contexto histórico-social, o peso das orientações e diretrizes definidas pelas agências internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, União Europeia, OMC) sobre os currículos e reformas curriculares nacionais, regionais e setoriais.

Conhecer e analisar as bases conceituais, funcionais e institucionais da prática supervisionada em Geografia, tendo como recorte os cursos de licenciatura nessa área, no Ceará, Brasil e os cursos de Mestrado em Ensino de Geografia, em Lisboa, Portugal.

Observar e acompanhar situações educativas junto à escola, visando mapear, pela prática supervisionada e por outras práticas de ensino de geografia, nos dois países, os dilemas e experiências da formação e da docência.

Analisar a concepção e o desenvolvimento do PIBID na formação inicial de professores de Geografia, em universidades cearenses, considerando a interação entre os sujeitos que compõem o Programa, e tendo em conta os diversos desafios de inserção dos projetos de ensino, na dinâmica da escola e da universidade.

Vivenciar experiências internacionais de articulação institucional entre a universidade e a escola, pela via do ensino de geografia, observando perspectivas de inserção da formação inicial nessa relação.

Na Figura 1 apresentamos um esforço de síntese dos marcos mais relevantes, em nossa perspectiva, que delimitam os eventos relativos ao recorte investigativo.

LINHA DO TEMPO DA REFORMULAÇÃO  
DA PROFISSIONALIZAÇÃO PARA A  
DOCÊNCIA EM PORTUGAL E NO  
BRASIL.



Figura 1 | Reformulação da profissionalização para a docência em Portugal e no Brasil (Elaborada pela autora, 2016).



## 1. 2. O método

Admite-se o método como instrumento direcionado às análises da realidade objetiva da investigação. Relaciona, portanto, a atitude filosófica do(a) investigador(a) – que orienta o raciocínio sistematizado por meio da interpretação e confrontação de dados e ideias – aos procedimentos investigativos, pautados na seleção de fontes e técnicas que dão sustentação à análise (Sposito, 2004; Moraes e Costa, 1999).

Sendo assim, considerando a problemática apresentada, supõe-se em primeira instância uma apresentação crítica da metodologia utilizada no desenho e desenvolvimento da investigação, e que se sustenta nos seguintes instrumentais:

### Escala metodológica do recorte investigativo

**Nível macro:** Análise das políticas e concepções curriculares norteadoras da formação inicial de professores, em escala internacional (referenciais da OCDE, Banco Mundial, UNESCO, dentre outras), em escala nacional (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; e Política PIBID, no Brasil; Processo de Bolonha e Decretos-Lei legisladores da formação inicial, em Portugal).

**Nível intermédio:** Observação das institucionalidades acerca da formação inicial de professores de geografia e da relação entre a universidade e a escola, no Ceará e em Portugal (Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Geografia e a abordagem do perfil, estrutura, organização curricular e demais componentes da formação; Planos de Estudos dos Mestrados em Ensino de Geografia; Regimento das práticas supervisionadas nos dois países).

**Nível micro:** Incursão nas práticas de ensino e desenvolvimento das componentes curriculares, como *Didática de Geografia*, *Estágio Supervisionado* e *Iniciação à Prática Profissional* e nas atividades do PIBID.

#### 1.2.1. Instrumental de análise

##### Revisão bibliográfica

A leitura da bibliografia que deu suporte à investigação atravessou todo o processo de construção da tese. Apresenta-se, nos capítulos, a partir da exposição dos seguintes temas centrais:

- formação inicial de professores de Geografia, relação universidade-escola, currículo e pesquisa.
- políticas curriculares e reformas educacionais nas diversas escalas e seus impactos na formação de professores.
- construção do professor-pesquisador e reflexividade sobre a prática docente.

- práticas de ensino e construção da identidade profissional docente.
- políticas educacionais de fomento à formação de professores.

### Revisão documental

A compreensão da formação inicial de professores, tanto no Brasil quanto em Portugal, perpassa o conjunto de reformas educacionais ocorrido nas últimas décadas, nesses dois países, acompanhando as mudanças e orientações internacionais. Portanto, foi fundamental para a investigação a leitura de parte dessa base documental. Afinal, as (re)formulações de normas e legislações de ensino impactaram em novas perspectivas da relação entre Estado, universidades e escolas, com a criação e redefinição de diretrizes e parâmetros normativos da formação docente. São importante referências de análise, nesse sentido:

em Portugal:

- o *Processo de Bolonha* (1999) na Europa e suas implicações na redefinição do ensino superior em Portugal.
- os *Decretos-Lei portugueses* que regulamentaram e/ou vem regulamentando a formação atual, pós-Bolonha (2005). Constituem a base legislativa que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Direcionam a estrutura e a organização dos componentes curriculares, incluindo a prática de ensino supervisionada. São basilares, portanto, à investigação, nomeadamente:
  - a) o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, que regulamenta as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, no âmbito do Processo de Bolonha, definindo a organização do ensino superior em três ciclos, diferenciando os subsistemas politécnico e universitário e estabelecendo objectivos relacionados à aquisição de competências;
  - b) o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, que com base na Declaração de Bolonha e da alteração nos planos de estudos de todos os ciclos do Ensino Superior, institui o Mestrado em Ensino da História e Geografia, conjuntamente;
  - c) o Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, que em 2014, que normatiza juridicamente o corte dessa formação bidisciplinar e a instituição do Mestrado em Ensino de Geografia como habilitação mínima para o magistério no ensino básico e secundário.
- os currículos de Mestrado em Ensino de História e Geografia e de Mestrado em Ensino de Geografia das universidades portuguesas que constituem o recorte territorial da pesquisa, de forma a reconhecer a organização dos componentes curriculares, sobretudo aqueles diretamente ligados à prática supervisionada em Geografia.

no Brasil:

- as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* - DCN (Parecer CNE/CP Nº: 009/2001, de 08 de maio de 2001 e Parecer Nº 01/2002, de 18 de Fevereiro de 2002), as quais instituem os princípios, fundamentos e procedimentos da organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino. Foram elaboradas consoante os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (1996) e as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica.
- as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica* - DCN (Parecer CNE/CP No: 2/2015, de 09 de junho), as quais redefinem os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. Essas novas diretrizes foram elaboradas com base em eixos fundamentais, nomeadamente: a busca de organicidade das políticas educacionais e dos programas de valorização do magistério, como é o caso do PIBID e de outros programas; o Plano Nacional de Educação, aprovado na Lei no 13.005/2014 e a base comum nacional para a formação de profissionais do magistério.
- os Projetos Político-pedagógicos dos cursos de licenciatura em geografia das Instituições de Ensino Superior que constituem o recorte brasileiro da investigação. As DCN preconizam a elaboração de projetos institucionais para as instituições formadoras e projetos pedagógicos específicos pelos colegiados dos cursos. Esses projetos deverão estabelecer e indicar os princípios e elementos centrais da organização curricular e institucional, bem como as questões administrativas. Nele estão contidos aspectos cruciais da formação, tais como o perfil profissional, os objetivos da formação, a carga horária, a matriz curricular e os mecanismos de avaliação institucional.

na escala internacional:

- as orientações da primeira Carta Internacional da Educação Geográfica (Washington, agosto de 1992)<sup>19</sup>, a qual, respeitando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (especificamente nos artigos 25 e 26), estabelecem questões e conceitos centrais da geografia; contribuições para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores específicos; princípios e estratégias para o

---

<sup>19</sup> Vale ressaltar que uma nova Carta Internacional Geográfica foi elaborada no âmbito da reunião da Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional/UGI em 2016, por ocasião do 33º Congresso Internacional da UGI.

desenvolvimento da Educação Geográfica, com destaque para a investigação nessa área e a cooperação internacional.

- as orientações, pesquisas e avaliações da UNESCO e da OCDE, em específico relacionadas à educação e a formação de professores, as quais exercem influência direta nas reformas educacionais e na definição de políticas nessa área, em todo o mundo.

### Recolha dos dados

#### *Do recorte espacial da investigação*

A investigação delimitou o recorte empírico-analítico a licenciaturas em Geografia nas quatro universidades do Ceará, no Brasil — Universidade Estadual do Ceará/UECE, Universidade Federal do Ceará/UFC, Universidade Regional do Cariri/URCA e Universidade Estadual do Vale do Acaraú/UVA. Em Portugal, foram mobilizados os mestrados em Ensino de Geografia das duas universidades portuguesas públicas de Lisboa — Universidade de Lisboa, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT (onde foi realizado o curso de doutoramento) e Universidade Nova de Lisboa, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/FCSH. Analisamos os planos de estudos e observamos situações educativas nas licenciaturas e nos mestrados destas universidades, para além de aplicarmos entrevistas e inquéritos.

Contudo, no caso português, decidimos alargar as entrevistas aos professores universitários e os inquéritos aos alunos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, abrangendo todas as instituições com o Mestrado em Ensino de Geografia: por um lado, no inquérito aos professores portugueses, encontram-se docentes formados na totalidade destas universidades (entretanto, na Universidade do Minho e na Universidade dos Açores já não foi iniciada a formação inicial de professores de Geografia, após a extinção do Mestrado em Ensino de História e Geografia, manifestamente também por falta de corpo docente); por outro lado, dado o limitado número de docentes e alunos das universidades públicas de Lisboa (a Universidade Lusófona iniciou o Mestrado em Ensino de História e Geografia, mas foi obrigado pelas autoridades a suprimi-lo por falta de condições), seria, desta forma, reforçada a representatividade da amostra.

As questões de que tratam as entrevistas e os inquéritos estiveram relacionadas nomeadamente às dimensões teórica-práticas e científico-pedagógicas do currículo, às práticas supervisionadas, às trajetórias profissionais dos professores formadores na universidade, às atividades desenvolvidas na escola e à concepção das relações tecidas entre universidade e escola durante a formação e no exercício da profissão.

É importante lembrar, ainda, relativamente ao caso cearense, que durante a elaboração dessa tese foram criados novos cursos de formação de professores de geografia no Ceará, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). Algumas dessas licenciaturas foram implantadas em 2015, pelo IFCE, nos campus de Quixadá, Iguatu e Crateús, assim como um novo campus da UFC está em processo de implantação, desde 2017, no Norte do estado. Portanto, não constituem o recorte investigativo da tese, o qual já estava definido aquando da concepção e/ou implantação desses novos cursos.

A seguir, portanto, apresentam-se universidades e escolas de Educação Secundária, em Portugal, e Ensino Médio no Ceará, onde foram feitas observações da prática supervisionada, nos dois países, e às atividades do PIBID<sup>20</sup> (Quadro 1).

---

<sup>20</sup> No caso brasileiro.

Quadro 1 | Universidades e escolas de Educação Básica e Secundária designadas para as observações da prática supervisionada e do PIBID (Elaborado pela autora, 2016).

<b>Universidades onde estão sediados os cursos de Licenciatura em Geografia no Ceará investigados</b>	- Universidade Estadual do Ceará, campus FAFIDAM (UECE)
	- Universidade Federal do Ceará (UFC)
	- Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)
	- Universidade Regional do Cariri (URCA)
<b>Universidades onde estão sediados Cursos de Mestrado em Ensino de Geografia</b>	- Universidade de Lisboa (IGOT/ULisboa)
	- Universidade Nova de Lisboa
<b>Escolas de Ensino Básico e Secundário onde se realizaram observações de situação educativa</b>	- Escola de Ensino Médio Arsênio Ferreira Maia (Brasil)
	- Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças (Brasil)
	- Escola de Ensino Médio Manuel Matoso Filho (Brasil)
	- Escola Secundária Manuel Cargaleiro (Portugal)
	- Escola Secundária Passos Manuel (Portugal)
	- Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (Portugal)

No sentido de identificar a espacialização do recorte investigativo, seguem-se as figuras 2 e 3.

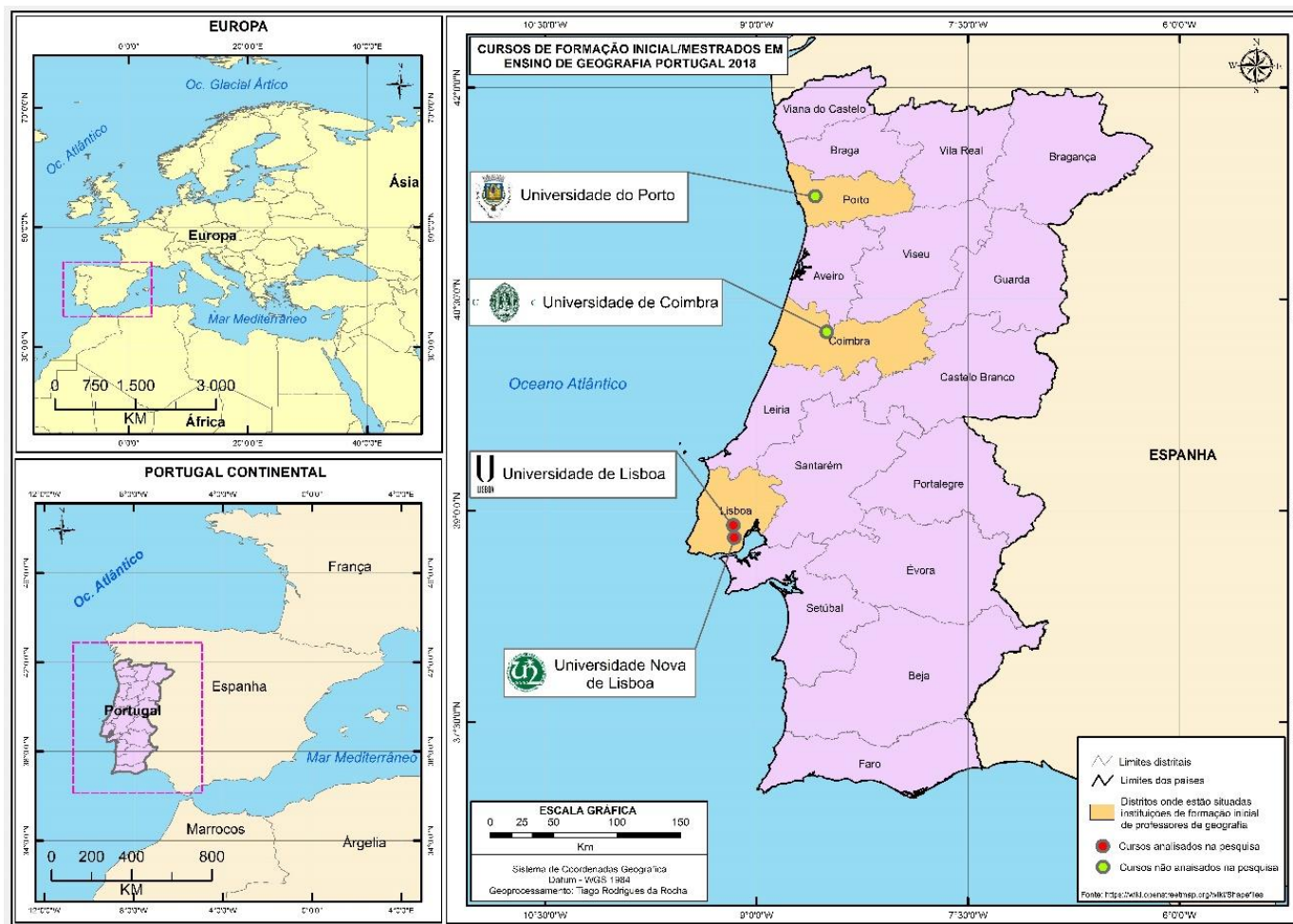


Figura 2 | Cursos de Formação Inicial/Mestrados em Ensino de Geografia Portugal (Organizado pela autora, 2016).

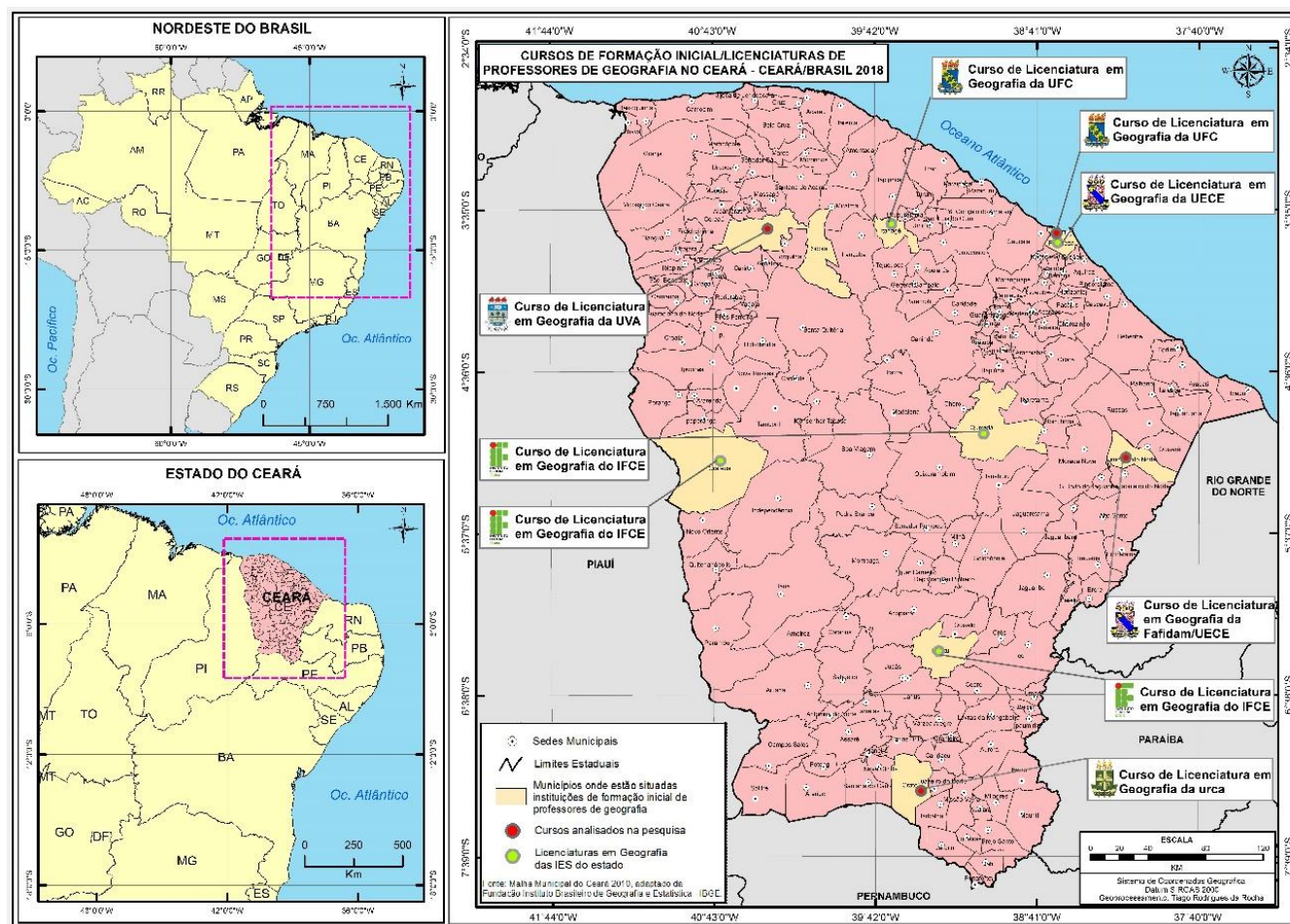


Figura 3 | Cursos de Formação Inicial/Licenciaturas em Geografia no Ceará (Organizado pela autora, 2016).



### 1.2.2. Procedimentos utilizados na recolha dos dados

A recolha dos dados consistiu, portanto, dos seguintes procedimentos metodológicos:

- incursão nas práticas supervisionadas. As incursões realizadas no Ceará, em três escolas, e em Lisboa, também em três escolas, tiveram como estratégia metodológica a observação direta de situações educativas, com base nas orientações de Estrela (1994); Rodrigues (1997); Mialaret (1980) e Pacheco e Serafini (1990).
- aplicação de inquéritos aos formandos (licenciandos, das quatro universidades cearenses e mestrandos das quatro universidades portuguesas).
- aplicação de inquéritos aos professores da educação básica (ensino fundamental e médio, no caso do Ceará) e do ensino básico e secundário (no caso português).
- realização de entrevistas estruturadas com professores formadores universitários das oito universidades supramencionadas.
- observação de atividades e eventos académicos ligados às reformas curriculares, aos protocolos de cooperação entre universidade e escola e às atividades do PIBID, no Ceará.

A seguir, o Quadro 2 sintetiza essa base empírico-analítica da investigação.

Quadro 2 | Base empírico-analítica da investigação (Elaborado pela autora, 2016).

PROCEDIMENTO	CONTEÚDO / ELEMENTOS DE ANÁLISE	CAMPO / UNIVERSO DA PESQUISA
Observação direta de situações educativas	Aulas teórico-presenciais relativas ao Estágio Supervisionado em Geografia, nas licenciaturas em Instituições de Ensino Superior (IES) do Ceará e lecionação pelos estagiários nas escolas de Ensino Básico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ce.</li> <li>- EEM Manuel Matoso Filho, Russas, Ceará</li> <li>- EEM Lauro Rebouças, Limoeiro do Norte, Ceará.</li> <li>- Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ce.</li> <li>- Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Sobral, Ce.</li> </ul>
	Aulas teórico-presenciais relativas à Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada nos mestrados em Geografia das Instituições de Ensino Superior (IES) de Lisboa e lecionação pelos estagiários nas escolas Básicas e Secundárias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade de Lisboa</li> <li>- Universidade Nova de Lisboa</li> <li>- EEM Maria Amália Vaz de Carvalho</li> </ul>

<b>Observação direta de atividades e eventos ligados à formação de professores de Geografia</b>	Debate sobre a reestruturação das licenciaturas em face das novas DCN (2015): Universidade Regional do Cariri (URCA)	- Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato - Ceará.
	Encontro sobre a relação universidade - escola a partir estágio supervisionado e do PIBID na FAFIDAM /UECE	- Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10), Russas - Ceará
	Seminário Geografia e Ensino	- Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza- Ceará
	Seminário PIBID FAFIDAM	- Universidade Estadual do Ceará (UECE) / Campus FAFIDAM, Limoeiro do Norte, Ceará.
	III e IV Jornada IGOT de Professores de Geografia	- IGOT/Lisboa
	Oficina Projeto Tejo: Paisagem Cultural	- FCSH/UNL
	II Encontro de Ensino de Geografia na Universidade do Porto	- FLUP

<p><b>Realização de entrevistas semi-estruturadas</b></p>	<p>Percorso profissional dos professores formadores;</p> <p>Análise dos projetos institucionais de formação de professores;</p> <p>Análise da relação entre saberes científicos, saberes didático-pedagógicos e saberes da experiência;</p> <p>A formalização da relação universidade - escola para o desenvolvimento da prática supervisionada;</p>	<p>Professores diretamente ligados às componentes de ensino e prática supervisionada nos cursos de formação inicial de professores de geografia das instituições:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade de Lisboa;</li> <li>- Universidade Nova de Lisboa;</li> <li>- Universidade de Coimbra;</li> <li>- Universidade do Porto;</li> <li>- Universidade Federal do Ceará (UFC);</li> <li>- Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus FAFIDAM;</li> <li>- Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA);</li> <li>- Universidade Regional do Vale do Cariri.</li> </ul>
-----------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Aplicação de pré-testes e inquéritos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- modelo de formação profissional docente;</li> <li>- tempo de atividade docente;</li> <li>- articulação teórico-prática na formação profissional;</li> <li>- componentes curriculares de natureza científica e didático-pedagógica;</li> <li>- integração universidade - escola no processo formativo;</li> <li>- corpo docente formador e condições materiais de realização da formação inicial;</li> <li>- dificuldades e desafios da prática supervisionada em geografia;</li> <li>- estratégias, recursos e metodologias de ensino de geografia considerados fundamentais para um ensino-aprendizagem bem sucedido;</li> <li>- estratégias, recursos e metodologias de ensino de geografia utilizadas no exercício da atividade docente;</li> <li>- participação em projetos de educação geográfica e/ou ensino de geografia na escola, ligados (ou não) à universidade;</li> <li>- avaliação e contribuições da relação escola - universidade no âmbito da prática supervisionada</li> </ul>	<p>Professores de geografia do Ensino Fundamental e Médio das escolas que constituem a área de abrangência das instituições de ensino superior formadoras, no Ceará;</p> <p>Professores de geografia de escolas básicas e secundárias portuguesas;</p>
----------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>Aplicação de pré-testes e inquéritos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fatores de escolha pela profissionalização na docência em geografia;</li> <li>- experiência letiva anterior ou durante a formação;</li> <li>- participação em projeto ligado à educação geográfica ou ao ensino de geografia;</li> <li>- contato com escolas de Educação Básica e Secundária na formação inicial;</li> <li>- componentes curriculares específicos de geografia e preparação para o trabalho docente;</li> <li>- componentes curriculares didático-pedagógicos de geografia e preparação para o trabalho docente;</li> <li>- contribuição da prática supervisionada na formação docente;</li> <li>- decisão em seguir a carreira do magistério;</li> <li>- decisão pela formação continuada;</li> <li>- integração nas atividades da escola durante a prática supervisionada;</li> <li>- fatores prioritários na formação inicial em geografia na universidade;</li> <li>- estratégias, recursos e metodologias de ensino de geografia considerados fundamentais para um ensino-aprendizagem bem sucedido na escola;</li> <li>- avaliação da relação escola-universidade na formação inicial</li> </ul>	<p>Licenciandos em geografia das seguintes IES cearenses:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- URCA</li> <li>- UFC</li> <li>- UECE</li> <li>- UVA</li> </ul> <p>Mestrandos em ensino de geografia das seguintes IES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade de Lisboa</li> <li>- Universidade Nova de Lisboa</li> <li>- Universidade de Coimbra</li> <li>- Universidade do Porto</li> </ul>
----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 1.2.3 Estruturação da tese

A tese tem início com estas Notas Introdutórias (*Capítulo 1*), nas quais são identificados: os eixos que justificam o recorte empírico-analítico; a delimitação temporal e os objetivos da investigação e o método, que apresenta o instrumental de análise e os procedimentos utilizados na recolha de dados, conforme o recorte geográfico estabelecido.

No sentido de compreender as orientações nacionais e internacionais e os marcos reguladores das políticas que engendram os currículos relativos a essa formação inicial, caminhamos para o *Capítulo 2*, que destaca, com base em alguns documentos, como relatórios e declarações, alguns marcos políticos globais na pauta da educação, e em alguns casos, da educação geográfica e da profissionalização para a docência. Também foi feito um enquadramento da atual formação inicial de professores em Lisboa e no Ceará, considerando as legislações que determinaram os novos regimes da formação inicial e a organização dos planos de estudos e matrizes curriculares decorrentes, nas respectivas instituições.

A sequência dessas reformulações curriculares que preconizam uma mudança nas relações entre a universidade e a escola nos levam até a Prática Supervisionada concebida e desenvolvida nos cursos investigados, assunto do *Capítulo 3*, organizado no sentido de abordar essa componente imprescindível da formação inicial, adentrando nas questões de concepção, bem como das instâncias de realização, a partir dos marcos regulatórios, das condições institucionais de desenvolvimento, bem como dos fossos entre o que se preconiza, em âmbito normativo, e o que se executa, em uma dimensão prática.

Assentes na problematização dessa iniciação à prática profissional e do Estágio, sobretudo no que remete às condições conceituais e institucionais que delimitam as relações entre a universidade e a escola, chegamos ao *Capítulo 4*, no qual, sob a análise do programa brasileiro PIBID, verificamos a perspectiva da gestão compartilhada, nessa incursão escolar que atravessa o processo formativo, constituindo-se, portanto, uma pauta de aproximação entre esses dois espaços fulcrais de formação inicial, e da epistemologia da prática docente como constructo da formação.

Visando ao conhecimento e à vivência com outras experiências internacionais de aproximação institucionalizada entre a escola e a universidade, pela via da educação geográfica, buscamos exercitar a observação das lacunas de envolvimento da formação inicial nessas experiências consolidadas de aproximação entre essas duas instituições. O *Capítulo 5* aponta essa dimensão, a partir da alusão a dois projetos europeus de educação geográfica e

intervenção no território: o *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, em Portugal, e o *Geo Future School*, na Holanda.

Nas Considerações Finais desse trabalho, tecidas no *Capítulo 6*, buscou-se apresentar algumas inferências acerca do problema investigado, segundo os eixos do norte investigativo, bem como constituir um registro de algumas demandas suscitadas pela pesquisa.



## **2. AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS E NACIONAIS E OS MARCOS REGULADORES DAS CONCEPÇÕES E POLÍTICAS CURRICULARES**

A compreensão das questões relacionadas tanto à formação de professores, de um modo geral, quanto àquelas relativas ao ensino de geografia, atravessa o reconhecimento de diretrizes internacionais que as direcionam e pautam: decisões curriculares, realinhamento de programas de fomento e constituição de agendas e de políticas de educação, em escalas nacionais, regionais e locais.

Não há dúvidas sobre a importância da Geografia como lente de leitura, entendimento e intervenção de processos sociais e ambientais (Callai, 2013; Vlach, 2007), com um reconhecimento social desde o século XIX, ainda que com diferentes ciclos, como sucede em Portugal (Claudino, 2015) e no Brasil (Albuquerque, 2011). À guisa de elucidação desse reconhecimento social, em novembro de 2016 a OCDE lançou o *Education 2030: draft discussion paper on the progress of the OECD learning framework 2030* (9-10 de novembro, Beijing, China). Como sugere o título, o documento apresenta um conjunto de competências, tipos de conhecimento, habilidades, atitudes e valores, que, inter-relacionados, são considerados essenciais para a concepção de mundo sustentável, tendo 2030 como norte temporal de alcance dessas metas. Em entrevista realizada em 2016 com o Professor Herculano Cachinho (IGOT - ULisboa), esse investigador destaca particularidades interessantes desse documento, no que concerne à valorização de conceitos e elementos-chave icônicos inerentes à geografia como norteadores da construção desse futuro desejado. A busca por um mundo em equilíbrio (sustentabilidade), a resiliência, a criação de novos valores, o conceito de espaço social (desde a família, a comunidade, a região, a nação e o mundo), o pensamento crítico, o pensamento criativo e a capacidade de solucionar problemas são algumas das concepções afins à geografia que alicerçam o material, que traz a figura de uma bússola para ilustrar a orientação dessas capacidades e habilidades pretendidas.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (setembro, 2016), com título *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all* destaca que o “entendimento básico e interdependente de história mundial, geografia, instituições internacionais e processos globais poderiam servir de ponto de partida” para a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários ao desenvolvimento sustentável. Entretanto, o mesmo relatório indica que existem poucas avaliações cognitivas nessas áreas, dizendo ainda que “em muitos países, apenas dois terços dos alunos têm conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos”. (UNESCO, 2016, p. 311).

A premissa pela aquisição desses conhecimentos e competências não se distancia do que está expresso na Carta Internacional da Educação Geográfica (Comissão da Educação Geográfica da União Geográfica Internacional), cuja primeira versão foi elaborada em 1992, como referimos, no âmbito do 27º Congresso Internacional da UGI, em Washington, e atualizada durante a realização da 33ª Reunião da UGI, em Pequim (2016).

### *A Carta Internacional da Educação Geográfica*

Situando a sua natureza geográfica, a Carta, em sua primeira versão, provoca o leitor ao entendimento de questões-chave, no que diz respeito aos processos e fenômenos do seu mundo circundante, tais como: onde se localiza? Quais suas características? Por que está aí localizado? Como é que aconteceu? Quais seus impactos e como deveria ser gerido para o benefício mútuo da humanidade e do ambiente natural? Em seguida, e em um contexto global de pré-anúncio da ameaça dessa disciplina como obrigatória nos currículos escolares, destaca a necessidade de ser a geografia uma disciplina autônoma e fortalecida: “é essencial que durante os anos de escolaridade formal, os alunos sigam um programa contínuo de estudos geográficos”, inclusive no que correspondia ao número de horas: “comparável ao que é destinado às outras disciplinas do currículo escolar”.

No que concerne aos materiais de ensino e aprendizagem, preconiza que “a comunidade internacional deve ajudar os países mais pobres a terem acesso a um ensino e a materiais de aprendizagem de boa qualidade”. Na esfera da investigação em educação geográfica, assume que “deve contribuir para o desenvolvimento de teorias do ensino-aprendizagem em geral”, destacando como caminhos metodológicos a investigação-ação, a pesquisa empírica e a hermenêutica. A Carta avança ainda para o debate inclusivo, recomendando uma geografia para todos, onde “deve-se prestar atenção rigorosa às necessidades dos alunos em suas especificidades”. Esta Carta reflete a preocupação de adaptação da educação geográfica ao fim do mundo bipolar, com valorização das questões dos direitos humanos e da inclusão social (Souto González e Claudino, 2004).

Decorridos esses vinte e quatro anos entre a primeira e a versão mais recente desse documento, pode-se dizer que o movimento que se apresenta é de avanços e retrocessos. No que se refere ao ideal de uma disciplina autônoma e com essa autonomia expressa em termos

de carga horária escolar atribuída, vale lembrar as palavras de Lambert e Morgan<sup>21</sup> (2009, p. 156): “o currículo escolar está sujeito a várias influências (...) inclusive agendas sociais e políticas”<sup>22</sup>. Nessa dinâmica, a supressão da geografia no ensino regular obrigatório já é uma marca social dos tempos escolares, seja no ensino primário, como é o caso da Austrália<sup>23</sup> seja no ensino médio, caso do Brasil<sup>24</sup>. Cabe-nos desvelar as nuances que envolvem esse aparente contrassenso entre a importância dessa ciência na leitura e entendimento dos processos socioambientais e na construção do futuro desejado — como se vê nos documentos supramencionados da OECD e UNESCO — e a sua supressão/ flexibilidade nos currículos escolares, pelo menos no caso dos países citados.

No que se refere aos desafios da educação inclusiva, não se podem negligenciar, na dinâmica das lutas sociais dos movimentos que visam ao respeito das diferenças de gênero, etnia, dentre outras especificidades, algumas conquistas, inclusive relativas à legislação educacional. Sobre isso, o Relatório *Education for people and planet* (2016), supracitado, salienta esse avanço no que tange à produção dos manuais escolares, considerados “uma valiosa fonte de informações sobre o compromisso nacional com o desenvolvimento sustentável. Eles tendem a refletir mais de perto a realidade da sala de aula (em termos de conteúdos e pedagogia) do que as declarações de política curricular oficiais”. (UNESCO,

---

<sup>21</sup> David Lambert é Professor de Educação Geográfica no Instituto de Educação da Universidade de Londres e Director Executivo da Associação Geográfica, refletindo sistematicamente sobre o papel e o lugar da geografia no currículo escolar, com publicações na área, nomeadamente acerca de currículo de geografia, avaliação e educação para a cidadania. John Morgan, também ligado à Educação Geográfica no Instituto de Educação de Londres e na Universidade de Bristol, é uma referência internacional na área de estudos curriculares, formação de professores, além de outras especialidades relacionadas à geografia social e cultural.

<sup>22</sup> Artigo *Corrupting the curriculum? The case of geography*. Disponível em: <http://www.ingentaconnect.com/content/ioep/clre/2009/00000007/00000002/art00005?crawler=true>

<sup>23</sup> As mudanças relativas ao ensino primário no currículo australiano a partir de 2016 podem ser visualizadas na página do Ministério da Educação do governo australiano, acessível em: <https://ministers.education.gov.au/pyne/new-national-curriculum-2016>, por meio da qual se encaminha a lista de revisões, em: <http://www.australiancurriculum.edu.au/home/whats-changed>. As mudanças consistem numa “redução, eliminação, clarificação e simplificação de descrições de volumes de conteúdos nas áreas de aprendizagem, quando apropriado, e a transformação de referências de exemplos para elaboração de conteúdos”. (Australian curriculum, what’s changed). Essa reformulação implica, segundo os reformuladores, na criação de uma “única fundação”, intitulada *Anos 6/7 Ciências Humanas e Ciências Sociais Área de Aprendizagem*, que “substitui a História, Geografia, Cívica e Cidadania, Economia e Negócios assuntos nestes níveis de ano”. Ainda segundo os revisores “essa mudança resultou em uma redução significativa no volume de descrições de conteúdo e uma melhoria na maneabilidade do currículo primário”. (Australian curriculum, what’s changed).

<sup>24</sup> Editado por Medida Provisória, o novo Ensino Médio no Brasil, em trâmite e com previsão de homologação para 2017, propõe uma flexibilização do currículo, a partir de uma estrutura comum, a Base Nacional Curricular Comum, que estabelece competências, objetivos de aprendizagem e conhecimentos considerados necessários para a formação geral do aluno (MEC, Brasil). O Ministério da Educação é enfático em explicitar a flexibilidade do currículo, norteadas pela Base Nacional Curricular Comum, e a manutenção obrigatória apenas de Matemática e Língua portuguesa a todos os estudantes nos três anos que correspondem ao Ensino Médio brasileiro (Mec, 2017). Informações disponíveis nos portais: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39691> e <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>

2016, p. 294). Nesse âmbito, são expressivos os avanços relativos a menções específicas de eventos internacionais 30% no início dos anos 1970 para mais de 40% em 2005 (UNESCO, 2016, p. 295). O documento é ainda enfático: “entre 1975-1994 e 1995-2010, as representações de crianças vítimas de maus-tratos mais do que triplicaram, e as descrições de discriminação contra as mulheres mais do que duplicaram” (Terra e Bromley, 2012 apud UNESCO, 2016, p. 295).

No caso brasileiro, podem ser destacadas as portarias aditivas<sup>25</sup> recentes às Diretrizes Curriculares Nacionais, que objetivam dar conta das políticas afirmativas e da educação diferenciada e que são consideradas referências obrigatórias na análise e escolha dos manuais escolares do Ensino Básico, cujos critérios, incluindo a menção de tais portarias, estão definidos pelos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, MEC, Brasil).

Também no que se diz respeito à necessidade de fortalecer a investigação na Educação Geográfica — uma meta expressa já na versão de 1992 — pode-se dizer, olhando para Portugal (Claudino, 2000; 2015) e Brasil (Cavalcanti, 2010; Lencioni, 2013), que esses 24 anos assistiram a avanços, embora incipientes, relativos ao ensino de geografia. Nesse âmbito, vide a construção de eixos e linhas de pesquisa voltadas a esse temário, em alguns programas de pós-graduação desses dois países.

No caso do Ceará, Brasil, as políticas iniciadas nos anos 2000, voltadas ao fomento das licenciaturas, foram imprescindíveis para o crescimento dessa perspectiva investigativa, muito embora ainda no âmbito das pesquisas de trabalho de conclusão de curso, sobretudo com a modalidade monografia. A produção de dissertações de mestrado e teses de doutoramento nesse temário ainda é escassa frente aos interesses pelas especialidades diversas relativas à Geografia Física e Humana, como avistaremos nas tabelas a seguir (Quadros 3 e 4), que apresentam as teses e dissertações relativas aos temas de investigação nessa área, em comparação com as outras especialidades, nos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Mestrado e Doutorado) no Brasil.

---

<sup>25</sup> Nesse caso pode ser referenciada a Lei no 11.645/2008 – “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”

Quadro 3 | Teses de Doutorado em Geografia nas universidades cearenses (Elaborado pela autora, com base em levantamento nos Programas de Pós-Graduação em Geografia do estado do Ceará).

UNIVERSIDADE	ANO	Nº DE TESES DEFENDIDAS OU EM ANDAMENTO (CÔMPUTO GERAL)	Nº DE TESES DEFENDIDAS OU EM ANDAMENTO (ÁREA DO ENSINO DE GEOGRAFIA)
UFC	2009 (primeiro semestre)	8	-
	2009 (segundo semestre)	8	-
	2010	10	-
	2011	11	-
	2012	14	-
	2014	12	1
	2015	11	-
	2015 (Doutorado Interinstitucional)	15	-
	<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>1</b>
UECE	2011	15	2
	2012	7	2
	2013	2	-
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>4</b>

Quadro 4 | Dissertações de Mestrado em Geografia nas universidades cearenses (Elaborado pela autora com base em consulta nos Programas de Pós-Graduação em Geografia do estado do Ceará).

UNIVERSIDADE	ANO	Nº DE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS (CÔMPUTO GERAL)	Nº DE DISSERTAÇÕES (ÁREA DO ENSINO DE GEOGRAFIA)
UFC	2004	11	-
	2005	12	-
	2006	12	-
	2007	11	-
	2008	14	-
	2009	14	-
	2010	14	-

UNIVERSIDADE	ANO	Nº DE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS (CÔMPUTO GERAL)	Nº DE DISSERTAÇÕES (ÁREA DO ENSINO DE GEOGRAFIA)
	2011	15	-
	2012	14	-
	2013	15	2
	2014	17	2
	2015	13	-
	<b>Total</b>	<b>162</b>	<b>4</b>
<b>UECE</b>	1996	12	1
	1998	11	1
	1999	9	
	2000	12	
	2001	13	
	2002	11	
	2003	14	
	2004	11	
	2005	8	
	2006	15	
	2007	14	
	2008	16	
	2009	18	
	2010	17	
	2011	22	
	2012	21	
	2013	12	
	2014	16	
	2015	14	
	<b>Total</b>	<b>266</b>	<b>2</b>
<b>UVA</b>	2015	21	2
	<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>2</b>

O Ceará conta com três programas de Pós-graduação em Geografia, dois desses com doutoramento: um na Universidade Estadual do Ceará (UECE), existente desde 1996<sup>26</sup>, e um na Universidade Federal do Ceará (UFC), existente desde 2004<sup>27</sup>. Como se pode verificar na tabela 1, no que concerne ao panorama do doutoramento, 113 teses compõem os dois programas existentes. Relativamente àquelas 73 já defendidas, nenhuma é da área do ensino de Geografia<sup>28</sup>. No que diz respeito às 40 teses em andamento nas duas universidades, verificam-se apenas 02 com tema de ensino, nesse caso ambas na UFC.

No que se refere ao mestrado, há além da UECE e da UFC, o Mestrado Acadêmico em Geografia (MAG) da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)<sup>29</sup>. São, portanto, ao todo, desde a criação dos referidos programas, 404 dissertações (entre defendidas e em andamento). Desse cômputo geral, apenas 08 são diretamente ligadas ao ensino de geografia, dentre as quais 05 correspondem ao quadro do mais recente mestrado, o da UVA<sup>30</sup>.

Encravado no interior do Ceará, uma região potencialmente caracterizada pela formação de professores, o mestrado da UVA, assim como os demais, também não inclui o ensino nas linhas de pesquisa gerais, que tratam nomeadamente dos estudos integrados à natureza e das dinâmicas territoriais no campo e na cidade. Não obstante, vale frisar que das cinco (05) dissertações nessa área, todas são de autoria de professores da rede estadual de ensino, duas já defendidas e duas em andamento. Das que foram defendidas, uma está sendo lançada, no período em que escrevemos essa tese, em forma de livro na Bienal do Livro em Fortaleza, como resultado positivo de concorrência a um edital da Secretaria de Educação do Ceará, voltado a professores do Estado<sup>31</sup>. As demais pesquisas, inauguram, no quadro geral

---

<sup>26</sup> O Mestrado Acadêmico foi instituído pelas Resoluções nº 932/95 de 12/09/95, do CEPE e nº 114/95 de 25/9/95, do CONSU, recomendado pela CAPES, e o Doutorado pelas Resoluções nº 3270/2010 do dia 30 de março de 2010 do CEPE e Nº 716/2010 do CONSU do dia 12 de abril de 2010.

<sup>27</sup> O Programa de Pós Graduação em Geografia da UFC foi implantado em 2004, com o curso de Mestrado Acadêmico. O Doutorado foi aprovado em 2008 e sua primeira turma começou a funcionar em 2009. <http://www.ppggeografia.ufc.br/index.php/pt-br/conheca-o-rograma/apresentacao>

<sup>28</sup> Vale salientar a existência de quatro teses que envolvem a educação superior, ações educativas e a relação entre igreja e educação. Contudo, as quatro investigações tratam de questões urbano-regionais e/ou de perspectiva geo-histórica, não abordando nomeadamente temas relacionados à educação geográfica, Geografia escolar ou ensino de Geografia.

<sup>29</sup> Recomendado pela CAPES – Ofício No 003-10/2012 e homologado pelo CNE (Port. MEC 11, de 04/01/2013, D.O.U de 08/02/2013, sec. 1, p.4).

<sup>30</sup> Vale salientar que por limitações de levantamento das informações, não constituíram esse cômputo as dissertações e teses produzidas por geógrafos nos programas de Pós-graduação na área da Educação, embora se reconheça a expressividade desse dado.

<sup>31</sup> Trata-se do trabalho intitulado Cartografia Participativa e Planejamento Urbano: experiências de práticas colaborativas no ambiente escolar em Campos Sales, Ceará, defendido em 2006, de autoria de Mariano de Oliveira Carvalho, sob orientação de Virgínia Célia Cavalcante de Holanda. Vale ressaltar que o autor é docente da rede pública estadual de ensino (CREDE 18).

dessa investigação institucionalizada no Ceará, existente desde 1996 (UECE), o debate sobre a formação continuada de professores, sobre o currículo e sobre perfil do professor de geografia.

Na UFC, das 127 dissertações, apenas uma é relativa ao ensino, cujo tema envolve mapas mentais na formação do conhecimento geográfico. É interessante observar, no caso da UECE, que as primeiras turmas (1996 e 1997) tiveram duas dissertações com esse tema investigativo — Telensino: uma opção para o ensino da geografia<sup>32</sup> e As Relações Espaciais: Um estudo analítico do ensino-aprendizagem na Escola Rural<sup>33</sup>. Todos os anos que se sucedem são marcados por produções em outras especialidades da geografia.

Já em Portugal, a criação dos programas de Pós-graduação em Ensino de Geografia está mais associada às reformulações decorrentes do designado Processo de Bolonha. Com a sua transposição para a legislação portuguesa, em 2006 (Decreto-Lei nº 74/2006), no ano seguinte é aprovado o novo regime jurídico da formação inicial (Decreto-Lei nº 43/2007). Apesar da contestação que mereceu logo no período de discussão pública (Claudino, 2015), institui-se o Mestrado em Ensino de História e Geografia, como habilitação exigida para o exercício da atividade docente – o que unia a formação inicial de professores de Geografia à de História, numa evidente desvalorização de ambas, como falaremos adiante.

Entretanto, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, instituição de referência em Portugal, no âmbito do Doutorado em Geografia, em 2009, foi criada a linha de Ensino de Geografia como especialização do curso de Doutorado em Geografia<sup>34</sup>, já aprovado em 2006.

Contudo, vale uma cabulosa ressalva: não há um único projeto de investigação sobre Ensino de Geografia aprovado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal), principal agência de fomento à investigação nesse país. As perspectivas de submissão também devem estar relacionadas a esse ineditismo, tendo em vista que o interesse pelos investigadores portugueses nessa área é mais restrito, em relação às áreas de ordenamento e gestão do território, urbana, migrações,

---

<sup>32</sup> Trabalho de autoria de Ilvis Araújo Ponciano, sob orientação da pesquisadora em Educação Meiricele Calíope Leitinho.

<sup>33</sup> Ressalta-se que a autora desse trabalho investigativo, professora Antônia Carlos da Silva, orientada por Meiricele Calíope Leitinho que se dedica à formação de professores na Universidade Regional do Cariri, é um dos primeiros nomes no Ceará que se destaca nessa reflexão e investigação, nomeadamente nessa área.

<sup>34</sup> Deliberação n.º 785/2009, Diário da República, 2ª Série, nº 56, de 20 de março de 2009



dentre outras<sup>35</sup>. No que concerne à criação de grupos ou laboratórios de pesquisa, registra-se uma tentativa, não prosperada, da criação do núcleo de investigação História e Ensino da Geografia e da Cartografia (HEGEC), pelo Centro de Estudos Geográficos.

Uma interessante questão que a versão atualizada da Carta Internacional da Educação Geográfica (2016) nos apresenta diz respeito a uma cooperação internacional e a um plano de ação internacional, por meio do qual os formuladores de políticas educacionais locais e nacionais, bem como os professores de geografias em todos os níveis possam tornar mais difusa e explícita a contribuição da educação geográfica para a sociedade. “A comparação entre os padrões geográficos e os currículos de diferentes países e as oportunidades de intercâmbio internacional de professores devem ser encorajadas a fim de disseminar os conhecimentos, habilidades e valores básicos de toda a educação geográfica”. (International Charter on Geographical Education, IGU, 2016, p. 7)

Esse incentivo ao intercâmbio (inter)nacional de pesquisas e práticas significativas de ensino e aprendizagem de geografia apontam para a premissa da internacionalização como condição de avanço, inovação e difusão desse conhecimento, assim como preveem os documentos orientadores da OCED, da UNESCO, dentre outros. Como lembra Knight<sup>36</sup>, na obra *Higher Education in Turmoil The Changing World of Internationalization* (2008), a internacionalização tem sido vista como um processo crucial de integração da dimensão intercultural que envolve ensino e pesquisa.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (setembro, 2016), a que já nos referimos, destaca, em uma de suas metas, a necessidade de “até 2030, aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, principalmente os países de menor desenvolvimento relativo e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento”.

---

<sup>35</sup> Basta lembrar que a tese *Os percursos da cidadania na geografia escolar portuguesa*, da investigadora e professora do IGOT, Maria Helena M. B. F Esteves consiste em uma das poucas produções de tese portuguesas defendidas nesse Instituto, na área de Ensino de Geografia, até 2017. Ainda como importante ressalva, não se podem ser obliteradas outras teses-referência relacionadas às questões do ensino de geografia; da formação de professores e/ou ligadas à cidadania territorial, como é o caso das produções de Claudino (2001); Costa (2011); Alexandre (2013), todas entretanto, ligadas ou a doutoramentos em Geografia Humana de universidades portuguesas ou à Educação.

<sup>36</sup> Knight (2008) *Higher Education in turmoil*. Disponível em <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>

No contexto de mobilização de ações para a internacionalização do ensino superior pela União Europeia<sup>37</sup>, o ensino superior português tem-se caracterizado cada vez mais pela participação em redes e associações internacionais, conforme revela o Relatório *Uma estratégia para a internacionalização do ensino superior português: fundamentações e recomendações*, elaborado em 2014 pelo Grupo de Trabalho do Ministério Adjunto e do Desenvolvimento Regional (MADR) e Ministério da Educação e Ciência (MEC).

Esse Relatório<sup>38</sup> destaca, dentre as vantagens atrativas de Portugal, a participação na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e na União Europeia, o que se constata pelos dados, que revelam: “os estudantes internacionais em Portugal, incluindo os participantes no programa Erasmus, superaram, no ano letivo 2013/2014, os 31.000, sendo que 85% são oriundos de países da CPLP ou da União Europeia”. (MADR/MEC, 2014, p.11). Não obstante, lembra que os resultados são tímidos, dada a embrionária articulação institucional, e recomenda as incipientes parcerias (consórcios), sobretudo por meio das pós-graduações, como forma de potenciar essa mobilidade e o crescimento da investigação em escala mais ampla.

Entretanto, é interessante observar que, no âmbito das características atuais do ensino superior português (2014, p. 46-47), esses documento enfatiza os acordos firmados entre Brasil e Portugal, com apoio do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF/CAPES- CNPq), assim como do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI/CAPES), que propiciou a mobilidade de inúmeros estudantes brasileiros em universidades portuguesas.

O Programa Licenciaturas Internacionais (PLI) selecionava estudantes para projetos de graduação na modalidade sanduíche, das áreas de Biologia, Física, Matemática, Química e Português, com o objetivo de qualificar a formação de docentes de Educação Básica no Brasil. (CAPES, MEC, Brasil). Esse programa inaugurou, nesse país, a mobilidade internacional de estudantes de formação inicial de professores, uma área historicamente menosprezada no que diz respeito ao investimento de recursos dessa natureza. O PLI inseriu-

---

<sup>37</sup> As principais categorias de ações, que, de acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho MADR/MEC, devem estar contidas nas estratégias de internacionalização são: “promoção da mobilidade internacional de estudantes, professores, investigadores e de pessoal não docente; promoção da internacionalização e do desenvolvimento dos *curricula* e da aprendizagem digital e incentivo à cooperação estratégica, às parcerias e ao reforço das capacidades institucionais”. (MADR/MEC, 2014, p. 11)

<sup>38</sup> Vale destacar que as ações relacionadas à internacionalização, no caso português, inserem-se, como destaca esse Grupo de Trabalho, na *Estratégia Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*, resultantes do Conselho de 11 de maio de 2010 e dos documentos estratégicos *Modernização dos Sistemas de Ensino Superior da Europa* e *Repensar a Educação*, quando a Comissão Europeia impele os Estados-Membros a facilitar as condições de internacionalização do ensino superior, tanto em nível nacional, quanto regional. (MADR/MEC, 2014, p. 26 e 27).

se em um conjunto de ações governamentais implementadas pelo Ministério da Educação brasileiro, sobretudo a partir de 2007, com o objetivo de qualificar a formação inicial e continuada de professores. Foi, inclusive, entre essas ações e programas que surgiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), recorte dessa tese.

No contexto de escrita dessa tese haviam participado desse programa as seguintes instituições: Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade da Beira Interior, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Porto Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Entretanto, o PLI foi suspenso, embora não tenha havido nenhuma nota oficial quanto ao seu fim. Em 2015, a Universidade Estadual do Ceará enviara proposta, sem êxito, pois já nesse período houve amplo corte de vagas.

No Brasil, a internacionalização do ensino superior, nomeadamente no que se refere à formação de professores, foi inaugurada no final da primeira década dos anos 2000, com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação do Ministério da Educação (MEC), que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no território brasileiro.

A partir de 2007, essa agência de fomento passa a investir diretamente na formação de professores da educação básica, buscando ações de qualificação na formação desse quadro, com metas de investimento tanto no Brasil quanto no exterior<sup>39</sup>. Pode-se dizer que a partir desse período, a formação inicial e continuada de professores passa a receber atenção inédita até então, tanto no âmbito do incentivo à produção e divulgação científica, quanto à destinação de recursos para a formação no país e também fora deste.

Ademais, embora seja a CAPES a agência diretamente responsável pelos programas e ações de qualificação da formação de professores da Educação Básica, percebe-se um recrudescimento dos investimentos de um modo geral, no período supramencionado, com o propósito de sanar as profundas lacunas nessa área de formação docente, tanto no que se refere à formação de quadro qualificado para o ensino quanto para a pesquisa. Vale inclusive

---

<sup>39</sup> É preciso contextualizar o cenário político que atravessa o Brasil no momento em que se escreve essa tese. A crise político-financeira pela qual passa o país, incluindo seus rebatimentos na educação, de um modo geral, tem tido impactos significativos também no processo de internacionalização da educação superior. Entre esses impactos estão incluídos os processos de mobilidade de estudantes e professores para o exterior, os quais repercutem diretamente nas parcerias inter-institucionais e no fomento e disseminação da investigação, em âmbito internacional. O encerramento do Programa *Ciência sem Fronteiras*, na modalidade de graduação, em abril de 2017, à guisa de exemplo, é uma dessas medidas que colocam em cheque a sustentabilidade dessa dimensão internacional alcançada pelas políticas educacionais empreendidas no Brasil, nos últimos 10 anos.

salientar o resultado favorável à solicitação de bolsa para a realização desta investigação, na linha de Educação junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>40</sup>, dentre outros motivos<sup>41</sup>, pelos seguintes:

- não haver ainda no país, na área de conhecimento privilegiada - ensino de Geografia - uma tradição de cursos com esse recorte, nesse nível de titulação;
- a atuação na formação inicial de docentes de Geografia, o que justificou o eixo de Educação a recomendar a concessão da bolsa.

Essa política de melhoria da formação de professores no Brasil insere-se em um contexto mais amplo de avaliação da Educação Básica realizada no início dos anos 1990, que atestou índices de evasão, repetência e analfabetismo funcional muito preocupantes, em escala mundial, especificamente no contexto de realização da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT). Trata-se de uma agenda política mundial sobre educação, capitaneada e monitorada pelos organismos UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, com metas para o ano 2000 — depois adiadas para 2015 no contexto de avaliação futura, ao qual falamos a seguir.

Esta Conferência, decorrida há 28 anos, em Jomtien (Tailândia), e que reuniu delegados de 155 países, marcou o estabelecimento de compromissos em nível nacional, regional e global para o alcance de objetivos visando à EPT. O documento elaborado na referida conferência possuía dez artigos e objetivava a promoção da satisfação das necessidades básicas de aprendizagens, tratando também das questões relativas à formação e à carreira docente, num contexto em que países, como o Brasil, eram marcados pela negação dessa profissionalidade, sob vários aspectos, inclusive os de natureza trabalhista.

---

<sup>40</sup> O CNPq, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), foi criado em 1951 e atua na formulação e direcionamento das políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil, tendo como principal atribuição o fomento à pesquisa científica e tecnológica e o incentivo à formação de pesquisadores brasileiros.

<sup>41</sup> Na íntegra, os motivos que embasam o parecer favorável: “a demanda de doutorado pleno no exterior se justifica pelo fato de que na área de conhecimento privilegiada - ensino de Geografia - não haver ainda no país uma tradição de cursos com esse recorte, nesse nível de titulação, bem como pela especificidade e reconhecimento acadêmico da instituição nessa área do conhecimento na qual a candidata pretende realizar seu doutoramento. Do mesmo modo o orientador apresenta uma trajetória e inserção acadêmica amplamente satisfatória e adequada para exercer a função em questão. A proposta de um estudo comparativo entre os dois países no que concerne às formas respectivas de articulação entre escola e universidade mobilizadas a partir da análise de três projetos em curso está bem argumentada do ponto de vista metodológico. A trajetória acadêmica da candidata registrada no Lattes aponta uma inserção coerente com sua titulação de Mestre, com uma concentração de sua produção intelectual recente (últimos cinco anos) em anais de eventos da área. Apresenta uma experiência profissional consistente na formação inicial dos docentes de Geografia o que reforça a coerência de sua demanda. O CA-Ed recomenda a concessão do benefício. (Plataforma Carlos Chagas/CNPq, 2014).

É fato que, de 1990 para os dias atuais, a grande maioria desses objetivos não foi atingido, em nível global, e parte das derrotas se dá em larga margem, avaliação realizada durante a *Décima Reunião do Grupo de Alto Nível sobre Educação para Todos (EPT)*, em 2011, também em Jomtien<sup>42</sup>.

A Declaração Mundial sobre EPT inaugurou uma série de outras reuniões e formulações de documentos comprometidos com a questão, sendo a *Declaração de Nova Delhi*<sup>43</sup> um novo momento para reconhecer que, a despeito de alguns progressos na oferta de educação, muitos esforços seriam necessários para o alcance das metas para 2000. Explicita-se mais uma vez a fragilidade da profissão docente, nesse documento, asseverando, como meta: “melhorar a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o ‘status’, o treinamento e as condições de trabalho do magistério” (Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, UNESCO, 1993). Foram signatários dessa declaração o Brasil juntamente com a Indonésia, a China, Bangladesh, o Egito, o México, a Nigéria, o Paquistão e a Índia.

Decorridos dez anos da ETP (Jomtien, 1990), o Fórum Mundial de Educação em Dakar<sup>44</sup> constituiu-se com vistas a avaliar as conquistas e os insucessos da "Década de Jomtien" e obter novas medidas para o alcance da visão ampliada de Educação orientada para o século XXI. Conclui-se que é preciso rever o conceito de escolarização e de educação para todos quando se avaliou que as escolas primárias ainda eram incapazes de cumprir as metas de matrícula, que as taxas de abandono escolar ainda estavam elevadas, que o desempenho e a qualidade de aprendizagem permaneciam muitas vezes pobres, que a questão de gênero não havia sido resolvida, já que, em alguns países, as mulheres continuavam a ter baixas taxas de participação, dentre outros hiatos que colocavam a meta muito distante de ser alcançada.

Ora, quando a pauta prioritária gira em torno de colocar mais crianças na escola e atender ao que se chama de necessidades básicas de aprendizagem, pressupõe-se que estruturas institucionais e curriculares precisam ser repensadas, como concluiu o Relatório de Amã, decorrente da conferência intitulada *Mid-Decade Meeting of the International*

---

<sup>42</sup> A Declaração de Jomtien elaborada no contexto de realização da *Tenth Meeting of the High-Level Group on Education for All (EFA)*, em Jomtien, Thailand, de 22 a 24 de março de 2011, está disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191931E.pdf>

<sup>43</sup> Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>

<sup>44</sup> O documento *The Dakar Framework. Education for All: Meeting our Collective Commitments* (Dakar, Senegal, 2000, Unesco) está disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

*Consultative Forum on Education for All*. Realizada em, Amã, Jordânia, em junho de 1996, reuniu cerca de 250 gestores políticos de 73 países, incluindo ministros da educação e agências multilaterais e bilaterais e organizações não governamentais. O objetivo era avaliar os progressos realizados desde a Conferência de Jomtien.

Sem nenhuma pretensão de negar a importância desses marcos políticos globais na pauta da educação<sup>45</sup>, o balanço feito entre os ganhos e os desafios, desde as primeiras reuniões e compromissos assumidos, nos põe dúvidas, de um lado, até onde a década de Jomtien fez alguma diferença; se as metas de Dakar para 2015 mantiveram-se megalômanas e conservadoras acerca do paradigma de educação em uma escala social mais ampla; se as conferências e formulações políticas que se sucedem transcendem uma carta de intenções e estão mesmo pautadas em uma Educação para Todos. A esse respeito, é interessante a análise que faz a pedagoga e especialista em Educação Básica Rosa María Torres (2000) acerca da perspectiva inicial e daquilo que se coloca em prática, no ideário de Educação para Todos<sup>46</sup>.

Alguns aspectos:

- uma abertura para a inserção do setor privado (com ou sem fins lucrativos), na medida em que organismos como o Banco Mundial impulsionam palavras-chave como filantropia, empresa cidadã, empresa responsável, e tornam no campo educacional cada vez mais turvas as fronteiras entre o público e o privado. A esse respeito, também lembra o educador brasileiro Demerval Saviani (2014):

A filantropia diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. A impressão é que, em lugar do princípio que figura nas constituições segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a

---

<sup>45</sup> Vide a própria inclusão da educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual foram signatários todos os países membros da ONU em 1948, e que transformou essa pauta em status de direito humano universal, que define o campo da cidadania, pela definição de Marshall. A própria criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, agência da ONU com atribuição específica da educação, em 16 de novembro de 1945, constitui-se em um dos maiores marcos históricos de reconhecimento e avanço dessa agenda.

<sup>46</sup> Cabe dizer que a especialista também fora assessora educacional do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em Nova Iorque e editora do Boletim Trimestral Education News (1992-1996), ação de destaque da organização. Além disso, entre 1996 e 1998, foi diretora de programas para América Latina e Caribe da Fundação Kellogg e, de 1998 a 2000, foi coordenadora da Área de Inovações Educacionais no IIPE UNESCO Buenos Aires.

“sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade<sup>47</sup>.

- Ainda na esteira da transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade, a inserção de palavras-chave como “participação comunitária”, “auto-gestão escolar”, “financiamento compartilhado” induz à entrada de outros atores sociais, como família e comunidade no controle sobre a escola e sobre os docentes, reforçando o ideário de “todos pela educação”, campanha inclusive capitaneada pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula, no Brasil.
- Redefinição da visão ampliada de educação pós-Jomtien. Sobre isso, Torres (2000) lembra que em muitos países – concretamente da América Latina e Caribe – a educação básica se restringiu à educação de crianças, educação escolar e educação primária. Houve, na verdade um acréscimo do número de anos do ensino obrigatório. “Na maioria dos países foram agregados três anos ao que era um primário usualmente de seis ou sete, e a esta franja, de nove ou dez anos de escolaridade, passou-se a denominar educação básica” (Torres, 2000, 2000b).
- Debilidades e insuficiências profundas nas políticas de valorização da profissionalidade docente. Apesar da ênfase, em escala global, dessa problemática e de um aumento da retórica sobre “revalorização”, “profissionalização”, “autonomia” e “protagonismo docente”, como também de políticas fomentadoras, as incoerências nas reformas, assim como as conquistas (no que se incluem as políticas salariais) permanecem aquém das necessidades dos professores e ocupam lugar secundário em face de outras “prioridades” (infra-estrutura, tecnologia, entre outras.) De acordo com Torres:

Privilegiou-se a capacitação em serviço, em geral desligada da formação inicial, esta última praticamente intocada pelas reformas. A capacitação adotou modalidades massivas, descentralizadas, respondendo fundamentalmente à urgência e às necessidades instrumentais de execução da reforma. Foram postos em andamento diversos mecanismos de controle, avaliação e exigência laboral docente, tanto de dentro do sistema escolar (avaliação de conhecimentos e desempenho, requisitos de capacitação etc.) como de fora deste (controle dos pais de família e da comunidade). Estas e outras medidas, algumas das quais implicavam rupturas fundamentais na tradição escolar e docente, foram tomadas em geral sem consulta aos docentes e inclusive sem a informação mínima requerida. Não é casual que o enfrentamento reformas/docentes tenha se acentuado e generalizado na maioria dos países da região. A questão docente continua sendo o grande calcanhar de Aquiles da mudança educacional, subsistindo a falta de

---

<sup>47</sup> Entrevista com Demerval Saviani, Anped, 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>

políticas e estratégias consistentes, integrais e profundas em torno do tema. (Torres, 2000, p. 28)

Sob esse último aspecto das políticas empreendidas, O *Teacher Training Project*, disponível na página do Banco Mundial<sup>48</sup>, não deixa dúvidas sobre a natureza prioritária do fomento à capacitação docente *in service*, como meta de melhoria na qualidade dos professores e no fortalecimento institucional.

A perspectiva economicista que norteia essas políticas educacionais e reformulações inerentes, regidas sobretudo pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, explicitam os caminhos que se vão construindo e redefinindo entre o que se propõe como projeto inicial de reforma, no âmbito dos debates e compromissos assumidos e o que decorre na prática, graças às interferências e interposições impostas por esses financiadores sobre os processos, gerando produtos pouco fiéis e com pouca autonomia político-pedagógica e curricular. E assim, as divergências entre educadores, governo e esses organismos de financiamento, vão se reproduzindo em escala global e provocando reformas na maioria das vezes excludentes e conservadoras.

De fato, algumas mudanças e avanços são inegáveis. O Relatório do Banco Mundial intitulado *Brazil. Teachers Development and Incentives: a Strategic Framework* (2001)<sup>49</sup> apontava que em 1999 — final da “década Jomtien” — cerca de quarenta e dois por cento (42%) dos professores de ensino fundamental do Brasil não atendiam à nova exigência nacional de qualificação do ensino superior. Quarenta e quatro por cento (44%) tinham concluído apenas o ensino secundário. Esses professores, com qualificação inadequada, concentravam-se exatamente nas instituições de atenção às crianças mais vulneráveis. O mesmo relatório já atestava como fator primaz de debilidade o divórcio entre a teoria e a prática nos cursos de formação, além de outros problemas institucionais que resultavam numa preparação sofrível dos futuros docentes:

---

<sup>48</sup> “The Teacher Training Project objective is to expand and upgrade inservice training of lower secondary school teachers to assist the Government in its efforts to achieve universal basic education. The project emphasizes improvement in the quality of teachers and institution building.” (The World Bank, Projects and operations, Teacher Training Project). Disponível em: <http://projects.worldbank.org/P003465/teacher-training-project?lang=en>

<sup>49</sup> Brazil. Teachers Development and Incentives: a Strategic Framework (December 6, 2001). Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/41pub\\_br62.pdf](http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/41pub_br62.pdf)



Even teachers with higher education degrees are not always well prepared. Faculties of Education and Cursos de Pedagogia have a reputation for being an easy path to getting a university degree and their graduates do not always have content mastery. Among those studying in specialized departments, teaching is seldom the preferred career option. Education Secretariats find that teacher education programs are academically weak, highly theoretical, and largely divorced from effective classroom practices. Few are viewed as innovative. (World Bank, 2001, p. 9).

Entretanto, o mesmo relatório apontava como perspectiva de solução dessa precariedade da formação inicial os modelos abertos e flexíveis, além do aligeiramento, pela via dos cursos de breve duração, citando inclusive o Ceará como exemplo, à referência dos cursos de licenciatura breve duramente criticados, à época, pelas associações de professores e especialistas da educação.

The new ISEs might be a solution. Elements of the proposed design are consistent with international trends, such as the ISEs positioning in tertiary education, and the drive to deepen teachers' content knowledge and to integrate theory and practice through supervised internships in schools or innovative training formats. Open and flexible, the ISE concept has good potential as long as some questions are addressed. It assumes that existing programs will be able to restructure, re-staff, and reorient themselves substantially in a very short period-an institutional flexibility that has not been evident to date. The model will need to be adapted to the needs of the poorest state and municipal school systems. Recognizing that the higher education qualification requirement may be unrealistic for these systems for the foreseeable future, the government recently re-pitched the proposal at tertiary (instead of only university) level, focusing instead on even more important elements of quality improvement, such as a professional orientation based on the desired competencies. Finally, the ISE approach could build on promising strategies such as Sao Paulo's CEFAMs, and Ceara's Licenciaturas breves.

Faz-se menção ao contexto de 2001, quando, na condição de membro da direção da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB, seção Fortaleza), participamos de debates promovidos por esta entidade, no âmbito do confronto à expansão em rápida marcha desses cursos de licenciatura breve no estado do Ceará, sobretudo quando a própria Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 1º definiu que “os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei 5.692, de 1971, estão extintos pela Lei 9.394, de 1996”. (LDB; 1996, Art 1º) As licenciaturas curtas existiram no Brasil em caráter experimental e emergencial no contexto da Ditadura Militar, nos anos 1970 (Lei 5.692/71), quando se objetivava o maior número de professores em curto prazo, ou seja, uma qualificação mínima necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Era a lógica de que mais valia uma

formação aligeirada do que formação nenhuma. Aos avanços decorrentes da nova LDB não se fazia sentido retroceder, portanto, como estava a ocorrer em face da disseminação desses cursos de formação pela via dos Programas de Licenciaturas Breves, Programa Magister e similares.

Entretanto, não é o que avaliou o Banco Mundial, que cita como modelo o caso do Ceará, Brasil, onde estes programas acelerados são dirigidos por três universidades estaduais (UECE, UVA e URCA) e envolvendo contratados e gerentes de projeto. Com abordagem linguística corporativa, o documento frisa com elogios os acordos assinados com governos municipais, os “clientes” e os países como “empregadores”, que estabelecem suas “exigências” e “negociam” o conteúdo e as modalidades. Não há manifestação crítica ao fato de realizarem-se esses cursos em fins de semana, onde se desenvolvem atividades organizadas pela universidade no município “cliente”, nem à carga horária concentrada e escassa tanto para as observações práticas, quanto para a realização de trabalhos (na maioria das vezes em grupo, por questões de gerenciamento do tempo e das condições de expediente) e para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, em muitas das vezes desenvolvido com a modalidade de monografia. Avalia-se de forma muito positiva os resultados desses programas, com destaque para a “orientação do cliente”, a “flexibilidade para designação e entrega”, bem como para a integração da teoria e da prática.

Essa perspectiva “flexível e aberta” que recomendava no Relatório o Banco Mundial, no que concerne à garantia de ampliação da formação inicial, não destoa da perspectiva empresarial que orienta a avaliação desses docentes, pela via da competitividade, na medida em que o Documento incentiva a criação de centros de avaliação e certificação docente inicial e periódica, com vistas a torná-los “mais responsivos às necessidades das escolas”, citando inclusive o “mecanismo de financiamento competitivo do Chile para a reforma inicial da formação de professores” como “um bom exemplo”.<sup>50</sup>

Critica-se ainda o processo de avaliação dos docentes, considerado fraco ou inexistente, assim como se culpabiliza os professores pelos insucessos do processo de ensino-aprendizagem, recomendando prêmios e punições, na medida em que orienta sanções quanto

---

<sup>50</sup> “Many countries have found that rigorously applied teacher certification standards send a clear and powerful message to the TTIs as to what product is expected from them. In the recommended approach, such teaching standards would serve to align and bond together all the elements of the teacher policy. Accredited TTIs could serve as teacher certification and evaluation centers. Specific incentives could also help make them more responsive to the needs of schools. Chile's competitive funding mechanism for initial teacher education reform is one good example”. (World Bank, 2001, p. 10).

ao desempenho, assim como recompensas para a excelência, um modelo muito próximo das análises de Tardif e Lessard (2008) para países, como Estados Unidos, Canadá, bem como para parte da Europa. O documento constata com notório espanto que os professores não sejam responsabilizados pelos resultados (afirmando que “eles já tentaram o suficiente”) ou por não dominarem as competências, as quais, julga a equipe que elaborou o documento, “fazem a diferença na sala de aula”<sup>51</sup>.

A produção *Professores Excelentes: como aumentar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (World Bank, 2014)<sup>52</sup> destaca como principal descoberta da pesquisa que embasa o material que os resultados frágeis de aprendizagem dos alunos podem estar diretamente ligados ao “fracasso dos professores” em manter os alunos envolvidos na aprendizagem. Coloca-se como desafio para os programas de formação de professores antes e durante o serviço na ALC assegurar que estes “reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem; estejam equipados com uma gama de estratégias de ensino para conseguir isso; cheguem à escola cada dia preparado para usar essas estratégias, e cada minuto de tempo de aula, de forma eficaz”.

Não é de se espantar, portanto, no que se refira à progressão da carreira docente, que a lógica de mercado se manifeste mais uma vez, quando a recomendação central é que os Planos de Carreira estaduais e municipais sejam estruturados conforme os padrões de desempenho e que as gradações salariais estejam diretamente ligando a progressão da carreira a esse desempenho. Os prêmios de mérito como bônus são considerados importante valor agregado, mesmo reconhecendo o Relatório que a relação entre salários de professores e desempenho já era objeto de debate no Brasil. Tendo como palavra-chave expressa a geração de “ganhos de eficiência”, indica diretrizes para o que chama de “justa avaliação de professores e do sistema”.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> School inspections are irregular and control oriented, with little useable feedback to schools. Evaluation of teachers is weak or non-existent, with both performance-related sanctions and rewards for excellence exceedingly rare. Teachers are not held accountable for student results or simply for demonstrating that they have mastered the competencies that can make a difference in the classroom and that they have tried hard enough. (World Bank, 2001, p. 11).

<sup>52</sup> O Fórum Latino-americano para o Desenvolvimento, que desde 2003 vem realizando pesquisas sobre questões sócio-econômicas dessa região, realizou um estudo que resultou em uma vultosa base de dados sobre a prática docente em sala com observação de mais de 15.000 professores em sala de aula de 07 países da América Latina e Caribe. Esse estudo resultou na obra *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America*, publicada pelo Banco Mundial em 2015. A obra está disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/9781464801518.pdf?sequence=1>

<sup>53</sup> The report recommends that state and municipal new Career Plans (PCCs) be structured around the standards of performance, and that they test the effectiveness of steeper salary gradients, linking career progression to performance. The introduction of merit awards (distributed as non-pensionable teacher bonuses) to entire schools

Essa racionalidade da competência tem, inclusive, influência direta na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos países, inclusive em Portugal e no Brasil, onde esse conceito surge como mola mestra dessa formação inicial nos cenários curriculares desses dois países. É preciso, inicialmente, admitir, como lembra Farias e Rocha (2012), que não há acepção teórica destituída de significações relacionadas aos contextos sócio-históricos e políticos inerentes.

Nenhum construto teórico ou prático é asséptico, isento de princípios, valores e interesses. O conceito de competência, por não ser uma mera abstração descolada das relações sociais que engendram um modo de produzir o mundo, ganha sentido quando interpretado à luz da ‘ordem das coisas’ e das necessidades de um dado tempo e espaço, de um determinado projeto societário. (Farias e Rocha, 2012, p. 46).

Essa perspectiva financeira e administrativa das orientações e recomendações do Banco Mundial — sobrepujando-se à dimensão pedagógica intrínseca aos processos formativos — se reverbera nos documentos que vão orientar essa formação, seus princípios norteadores, metas e o perfil pretendido para esse futuro professor. No bojo do pacote de políticas visando ao que o *World Bank* chama de melhoria da educação, as competências (ênfase no saber fazer e no capital humano) constituem-se eixo prioritário das reformas curriculares, em conjunto com outras metas, tais como reformas administrativas nas instituições e nos sistemas escolares, promoção da educação à distância como forma de capacitação docente, o incentivo à capacitação *in service* e à avaliação de desempenho de professores, como já mencionados e modernização das redes de tecnologia e comunicação.

A geógrafa portuguesa Cristiana Costa, em sua análise sobre *a formação do cidadão geograficamente competente - aspectos da mudança de paradigma pedagógico em Didáctica da Geografia* (2011), salienta a perceptível ênfase dessas orientações na “necessidade de formar os alunos para o mundo do trabalho” e de “formar cidadãos polivalentes, o que é exigido no actual contexto de instabilidade e flexibilização do trabalho” (2011, p. 93). Em relação à supremacia da dimensão de mercado sobre a dimensão social, e consequentemente às reivindicações e necessidades da escola como locus primaz das reformas, a autora destaca:

---

demonstrating value-added, similar to Chile's successful SNED program and its twin in Israel, is also suggested. While recognizing that the link between teacher salaries and performance is a subject of debate in Brazil as in many countries, the report argues that this link is critical to balancing the need to protect teachers from fiscal cuts (in the context of the Administrative Reform) with the imperative of generating efficiency gains to create the fiscal space for reform. It offers guidelines to establish a fair and credible teacher appraisal and evaluation system. (World Bank, 2001, p. 12).

É importante sublinhar que este discurso das ‘competências’ surge essencialmente como resposta a uma necessidade do mundo económico e não como uma necessidade da Escola. Aliás, esse caminho já anteriormente fora desenvolvido pelas denominadas “pedagogias activas” que visavam a implicação dos alunos na construção do seu próprio conhecimento e pela *Pedagogia por Objectivos*. Sublinha-se aqui o facto das reformas educacionais muitas vezes terem falhado por não “nascerem” dos problemas reais e das “personagens” da Escola. É toda esta reflexão de base, paralela à complexa noção de competência, que merece ser equacionada. (Costa, 2011, p. 95).

Sem embargo, não se pode olvidar que esse mesmo Relatório sobre desenvolvimento dos professores e incentivos, do Banco Mundial, manifesta uma aparte sensível à questão central referente à formação: o núcleo dessa aprendizagem é a sala de aula, na escola. Orienta, ainda, uma preparação que combine aquilo que chama de “talento académico” com a experiência no ambiente da atuação profissional. Sugere a criação de vínculos contratuais bidireccionais com escolas para o exercício de estágios supervisionados e pesquisa aplicada, onde a investigação, o diálogo e a experimentação permitam que os futuros docentes possam experienciar situações reais de aprendizagem e criar outras para os seus futuros alunos<sup>54</sup>.

Quando analisamos as metas indicadas nos relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD), registamos nuances interessantes no que concerne às questões relacionadas ao profissionalismo docente e à atração, desenvolvimento e retenção de professores. O Relatório intitulado *Apoiando o profissionalismo de professores*<sup>55</sup> (OECD, 2016) e formulado com base na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, OECD) realizada em 2013 entre professores do ensino secundário em mais de 30 países, incluindo Brasil e Portugal, enfatiza menos as competências e mais a aquisição de “habilidades importantes para a vida” como meta imprescindível de formação dos alunos, destacando o papel central do professor — daí a importância de qualificar o profissionalismo docente — a partir de três domínios:

---

<sup>54</sup> “Any teacher reform must go to the core of the learning process within the classroom if it is to achieve in-depth, lasting change in teachers' behaviors. Substantially upgrading teacher preparation requires a clear, shared definition of the required competencies; recruiting and training a new cadre of teacher educators, combining academic talent with classroom experience; developing two-way contractual links with schools for supervised internships and applied research; using inquiry, dialogue, and experimentation so that future teachers know how to create exciting learning situations which make sense for their diverse students; and building-in an impact evaluation of these new approaches” (World Bank, 2001, p. 10).

<sup>55</sup> Os dados do relatório *Supporting teacher professionalism* estão disponíveis no caderno *Teaching in Focus* (OECD, 2016), acessível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jm3xgskpc40-en.pdf?expires=1491570642&id=id&accname=guest&checksum=62C34BEE137B97C0454A94A597531A68>.

- a base de conhecimentos, que não pode prescindir de incentivos para o desenvolvimento profissional, como tempo de liberação para a formação durante as horas profissionais;
- autonomia e poder de decisão sobre aspectos gerais relacionados ao trabalho, incluindo conteúdos, oferta de cursos, práticas disciplinares, avaliação e materiais;
- o trabalho em pares, com reforço para o intercâmbio, por meio de participação em programas de indução e *mentoring*, rede de professores, e, evidentemente, com *feedback* de observações diretas.

Esse relatório apresenta ainda, com base nesses três domínios, um índice de profissionalismo construído a partir da pesquisa TALIS, na qual se registra um menor desequilíbrio em Portugal do que no Brasil entre a base de conhecimentos, a autonomia e o trabalho em pares.<sup>56</sup>

No que concerne ao protagonismo docente sobretudo diante da implantação de reformas, indicadores para o desenvolvimento de políticas apontados no Documento Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: pointers for policy development prescrevem que “os próprios professores precisam estar ativamente envolvidos no desenvolvimento e implementação de políticas, e ter um sentimento de “apropriação” da reforma - caso contrário, é improvável que mudanças substanciais sejam implementadas com sucesso” (OECD, 2011, tradução nossa)<sup>57</sup>.

O Relatório reafirma a importância da qualidade sobre a quantidade na formação de quadro qualificado, apresentando orientações para a atração, o desenvolvimento e a retenção de professores com o objetivo de “fazer da docência uma escolha de carreira atrativa” (OECD, 2011, p. 9, tradução da autora). Tratam-se das seguintes indicações: melhorar a imagem e o status do ensino, melhorar a competitividade salarial e as condições de emprego e expandir a “fonte de fornecimento de potenciais professores”. Sugere-se, para essa última orientação: “a profissão docente aberta para indivíduos com experiência relevante fora da educação, permitindo que os candidatos devidamente qualificados comecem a trabalhar e ganhar antes de completar as devidas qualificações de formação de professores”. (OECD, 2011, p. 9, tradução da autora).

---

<sup>56</sup> Enquanto no Brasil se registra um maior índice de trabalho em pares do que em Portugal, a autonomia revela-se inferior dentro desse país, comparada aos outros domínios, segundo o Relatório. Gráfico acessível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jm3xgskpc40-en.pdf?expires=1491570642&id=id&accname=guest&checksum=62C34BEE137B97C0454A94A597531A68>

<sup>57</sup> <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>

Na medida em que essas orientações propagam a noção de autonomia como imprescindível à valorização e qualificação profissional, apelam para a flexibilidade do saber sobre a profissionalização autônoma na constituição e atração de quadros docentes, desrespeitando as formações específicas. Incidem, assim, de forma bastante problemática e nebulosa sobre políticas e reformas nacionais e setoriais.

Relativamente à influência dessas agências reguladoras sobre a concepção e reformulação dos currículos e das bases formativas, em escalas diversas, cabe-nos apresentar, no que se segue, alguns elementos das reformas educacionais decorridas no Brasil e em Portugal, a partir dos anos 2000, desde as quais se espera depreender nuances acerca do perfil profissional, da autonomia acerca da profissionalidade docente e, sobretudo, da relação entre a universidade e a escola nessa formação inicial.

## **2.1. Um enquadramento da atual formação inicial de professores em Lisboa, Portugal e no Ceará, Brasil**

### **2.1.1. O caso português**

É, nomeadamente, nos artigos 33º, 34º, 36º e 38º que a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (LBSE)<sup>58</sup> trata da formação inicial e contínua de educadores e professores, à luz de alguns princípios e definições de perfil de competências recomendados para essa matéria. No que concerne mais especificamente ao artigo 33º, a legislação é explícita no que se refere a:

- formação inicial de nível superior, no que tange à aquisição de métodos e técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como à formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- necessidade regular de formação contínua, sem olvidar os princípios da flexibilidade, da formação integrada com base na articulação permanente entre a teoria e a prática, no âmbito da preparação científico-pedagógica;
- afinidade entre as práticas metodológicas que alicerçam a formação e aquelas que constituirão efetivamente a prática pedagógica no exercício da profissão;

---

<sup>58</sup> Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que contém as alterações: Lei nº 85/2009 de 27/08, Lei nº 49/2005, de 30/08 e Lei nº 115/97, de 19/09.

- formação pautada no estímulo à inovação e à investigação direcionadas à ação educativa, como elementos da reflexividade e da auto-aprendizagem.

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras instâncias internacionais, reforça, de forma peremptória, nos últimos anos, o papel dessas condições-chave supramencionadas no que tange à formulação e desenvolvimento de políticas educativas. No documento *Developing Teachers' Knowledge and Skills Pointers for policy development* (OECD, 2005), já estavam contidos, no universo dos conhecimentos e competências relativos ao tema, a visão do professor como um *continuum*, a necessidade de mudar a ênfase na formação inicial, pela via do fortalecimento da indução profissional, o desenvolvimento de perfis de professores âncoras para o envolvimento ativo da profissão docente na identificação de competências ligadas ao magistério. O documento é bastante categórico em afirmar a premência de “melhorar a interconexão da formação inicial de professores, da indução e do desenvolvimento profissional para criar um sistema de aprendizagem e desenvolvimento mais coerente” (OECD; 2005)<sup>59</sup>. Deixa evidente ainda que essa qualificação perpassa:

- a utilização de recursos adicionais que viabilizem essa indução e o desenvolvimento de professores ao longo da carreira;
- a criação de programas de pós-graduação voltados à formação de professores;
- o aumento de componentes comuns da preparação de professores para diferentes tipos de escola e níveis de educação, de modo a potencializar as oportunidades de trabalho em diferentes escolas;
- a redução das cargas de horário de ensino que viabilize apoio ao trabalho, bem como rotas de trabalho alternativa para trocas de experiência e aprendizagem;
- o desenvolvimento de relações estreitas entre as escolas, os professores e a profissão docente;
- o foco nas atividades de investigação relativas à formação de professores sobre as questões enfrentadas pelas escolas e pelos docentes, e
- a criação de mecanismos de *feedback* e avaliação para monitorar os resultados da formação de professores.

A imbricação entre esses três pressupostos — formação inicial, indução e desenvolvimento profissional — se explicita tal qual um mantra, seja nas orientações de

---

<sup>59</sup> Texto original: “Improve the interconnection of initial teacher education, induction and professional development to create a more coherent learning and development system for teachers”.



escala internacionais, seja na formulação das diretivas nacionais e setoriais que norteiam as instituições formadoras. Não obstante, durante esses quatro anos de convivência com os sujeitos envolvidos neste debate em Portugal, nos diversos institutos de formação e de educação, assim como durante a vivência profissional no terreno da formação inicial de professores de geografia, no Brasil, sempre estivemos em volta da questão: esta articulação está devidamente assumida, implantada e levada à prática? Os modelos formativos, embora reconhecendo as defasagens desse processo, tem se reformado no caminho da superação desse descompasso?

A OCDE, no documento *Developing Teachers Knowledge and Skills Pointers for policy development* (2005), aponta alguns caminhos que evidenciam a debilidade na composição dos quadros docentes, em escala internacional. Em grande medida, isso se deve às fragilidades na constituição de uma identidade profissional docente, que tem suas raízes nos anos da formação inicial, quando se deveria auxiliar o potencial professor a se ver concretamente no universo da docência, por meio da inserção nesse campo, o mais cedo possível, de modo a definir suas escolhas para assumir o exercício dessa profissão ou mudar a rota para outros campos de atuação.

Algumas indicações estabelecidas por esse documento ressaltam, inclusive, a importância do estágio nessa direção. Assume-se que é preciso proporcionar mais informações e aconselhamento aos potenciais professores (estagiários) para que eles tomem decisões de inscrição nessa componente melhor informados. Esse diagnóstico, para além de uma avaliação dos conhecimentos e habilidades inerentes à formação específica, não deveria prescindir componentes como a motivação desses indivíduos para a docência. Para isso, o documento orienta que haja programas estruturais que proporcionem aos alunos a experiência escolar no início do curso, assim como oportunidades de deslocamento para outros cursos se essa motivação dos professores estagiários para o ensino muda.

Em Portugal, embora os primeiros programas de formação inicial de professores, mais próximos dos atuais modelos, tenham surgido nos anos 1970<sup>60</sup>, numa altura em que se pretendia viabilizar a habilitação para o exercício da docência e uma mínima preparação

---

<sup>60</sup> Algumas notas históricas que antecedem a criação das escolas superiores de educação podem ser encontradas em Pintassilgo e Oliveira (2013) e Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), quando esses autores evocam a formação institucionalizada de professores já em 1862, com a Escola Normal Primária de Lisboa; e, em 1901 a criação do curso de Habilitação para o Magistério Secundário. Há, depois todo um percurso de afastamento da formação inicial de ensino superior, conforme Claudino (2015). Naturalmente tratavam-se de modelos formativos diferenciados daquele que se configurará a partir de 1980, no contexto da passagem de atribuição da formação de educadores para o ensino universitário e politécnico.

científica e pedagógica, em médio e longo prazo (Alexandre, 2013), é no final dos anos de 1980 que se instala o que Claudino (2015) chama de “consciência do desfasamento entre as solicitações formativas que se colocam à disciplina e as respostas dadas no ensino básico e secundário” (Claudino, 2015, p. 5). É nesse período, especificamente em 1987, que são criados cursos de formação inicial de professores nas quatro universidades portuguesas com departamentos de Geografia (Claudino, 2015).

Alexandre (2013) sublinha um importante aspecto no que concerne à relação teórico-prática dessa formação, apontando: a “universitarização dos programas” (Formosinho *apud* Alexandre, 2000; Etienne et al., 2009), marcada por uma fragmentação disciplinar, inerente aos modelos de organização e gestão daquelas instituições formadoras de professores, assim como certa falta de clareza dos objetivos específicos àquela formação e uma acentuada separação entre a teoria e a prática na organização do currículo. A conjunção desses fatores, dentre outros, despojavam aqueles futuros professores de importantes dispositivos (conceituais e metodológicos) imprescindíveis à sua incursão na realidade escolar e ao exercício vindouro da docência.

Cabe, entretanto, um breve dado de natureza contextual político-econômica que circunscreve essa concepção e organização curricular. Claudino historia a constatação pela União Europeia, nos anos 1990, acerca de sua dificuldade em acompanhar o crescimento econômico dos Estados Unidos (e também Japão), constatação essa imputada, dentre outros fatores, à natureza essencialmente teórica do sistema de ensino europeu, o qual não assegurava a devida preparação para os desafios do mercado de trabalho (Claudino, 2001, 2015). Evidencia a Agenda de Lisboa (2000) como marco histórico estratégico de impulso à reversão desse quadro, quando a União Europeia assume a meta de se tornar, até 2010, a principal economia mundial.

Tendo em vista reconhecer que o alcance dessa meta implicava rever a baliza teoria-prática, ou seja, a necessidade de fortalecer a dimensão prática no âmbito dos processos educativos, uma das medidas tomadas por Portugal (juntamente com outros países da UE), foi a enunciação das competências, as quais já constituíam o ensino profissional, mas precisavam manifestar-se claramente nas outras esferas do processo educativo. Portanto, a reorganização curricular do ensino básico, movida pelo discurso das competências — o que pressupunha a flexibilização e desvalorização dos conteúdos em favor de “saberes práticos” (Claudino, 2015) —, associar-se-ia também a uma reorganização curricular da formação inicial de professores.

Não se trata de olvidar o papel teórico-reflexivo que o conceito de competências desempenhou, no seu percurso, desde os anos 1990, até as reformas educativas<sup>61</sup>. Nesse sentido, Nóvoa nos auxilia bastante, quando nos lembra que a crítica fulcral diz respeito à dimensão técnico-instrumental que esse conceito assume, desde a sua gênese de natureza behaviorista, e que calha muito bem às políticas de “qualificação dos recursos humanos, da empregabilidade e da formação ao longo da vida” (Nóvoa, 2009), um discurso uníssono nas diretrizes, manuais e relatórios das organizações internacionais a que já nos referimos.

Sobre o peso desse alinhamento curricular dos programas de formação, pautado fortemente nas competências, e imposto sobre o pensamento crítico, livre e autônomo, Alexandre (2013, p. 88) é bastante pontual em afirmar:

Mas importa ter igualmente em conta que a organização de programas de formação que estatuem o alinhamento, o consenso e a estabilidade através de um controlo burocrático e autoritário, são eles próprios adversos à aprendizagem, ao questionamento e à participação democrática. A formação de professores baseada no estrito desenvolvimento de competências impõe aos docentes e ao seu processo de aprendizagem uma vontade política unificadora que molda as suas capacidades e os transforma sobretudo em agentes a quem cabe aplicar os conteúdos e a pedagogia prescrita pelas próprias competências.

Para esse geógrafo os meados da década de 1990 se instituem como o período limite marcado pela existência de três formas básicas de profissionalização para o magistério:

- as licenciaturas em ensino, que, como lembra Alexandre (2013) direcionavam uma formação de natureza pluridisciplinar (por exemplo, Biologia e Geologia, Matemática e Desenho, Geografia e História). Segundo o autor, destinavam-se principalmente a assegurar a constituição de quadro docente para os primeiros nove anos de escolaridade (Alexandre, 2013, p. 58).
- o ramo educacional, o qual, como lembra, em entrevista, a Professora e investigadora do IGOT, Helena Esteves, antecede a licenciatura em geografia, em um período, nos anos 1980, marcado por uma grande demanda por profissionais docentes. Nesse contexto, as

---

<sup>61</sup> António Nóvoa contextualiza, inclusive, a trilogia que antecede, na segunda metade do século XX, o discurso das competências, no âmbito da busca pelas “caraterísticas” ou “atributos” considerados necessários para se definir um bom professor: saber (*conhecimentos*), saber-fazer (*capacidades*), saber-ser (*atitudes*). (NÓVOA, A., 2009. *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de Educación, 350. Septiembre-Diciembre, 2009, p. 203-218)

universidades de Lisboa criam uma formação adicional às licenciaturas — o ramo de formação educacional —, constituído por um primeiro ano de disciplinas mais vocacionadas para o ensino, currículo, didática, e um segundo ano, de realização do estágio. Um projeto formativo que inquestionavelmente, durante mais de três décadas, marcou a formação de professores, sobretudo quando se considera que grande parte dos docentes formadores que integram as universidades constituintes dessa investigação foram habilitados para a docência por meio desse modelo.

- a profissionalização em serviço<sup>62</sup>, um dos principais caminhos de ingresso à docência para a maioria dos professores, alguns dos quais ainda constituem os quadros das escolas básicas e secundárias. Tratava-se do caso daqueles profissionais que não haviam cursado o ramo de formação educacional e ainda não eram habilitados para a docência porque haviam concluído apenas a licenciatura, de natureza científica<sup>63</sup>.

Em 1987 são aprovados os modelos de formação para a docência, cuja profissionalização dar-se-á pelas faculdades de letras e de ciências sociais e humanas. Entre as últimas décadas do século XX e os primeiros anos do século XXI o que se verifica é uma formação que varia, conforme as diferentes Instituições de Ensino Superior, entre os 04 e os 06 anos, com modelos de organização curricular bastante distintos e soluções para os dilemas que se apresentam no tocante às questões gerais da formação também muito heterogêneas.

A Universidade de Lisboa e a Universidade Nova de Lisboa apresentam nuances muito particulares no tocante ao tempo de graduação e à organização das componentes curriculares que compõem essa formação.

Conforme se pode verificar na Portaria nº 852/87<sup>64</sup>, a formação de professores pela Universidade de Lisboa se configura, em linhas gerais, pelas seguintes características:

---

<sup>62</sup> Já se trata de um contexto de regime democrático, pós-1974 e, como lembram Pintassilgo & Oliveira (2013) consideram a experiência dos professores e o trabalho nas escolas como estratégias práticas de profissionalização, embora sob a organização centralizada nas instituições de ensino superior e com foco na busca por “saberes académicos na área da educação”. (Pintassilgo e Oliveira, p. 5, 2013).

<sup>63</sup> Diferentemente do Brasil, que demarca na Licenciatura a habilitação mínima exigida para a docência — distinguindo-a do Bacharelado —, em Portugal, no atual contexto, a Licenciatura diz respeito à formação académico-científica das diversas áreas de conhecimento. A profissionalização para a docência é integralmente adquirida pela via dos Mestrados em Ensino, atendendo aos preceitos de Bolonha.

<sup>64</sup> Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/45749/portaria-853-87-de-4-de-novembro>

a) o modelo das licenciaturas em ensino: duração total de cinco anos, direciona-se à formação do docente e engloba todas as componentes de formação;

b) o modelo de formação bietápica: a primeira etapa, correspondente ao curso base de licenciatura, tem quatro anos de duração. A partir do 3º ano, se apresentam um conjunto de disciplinas optativas destinadas à formação teórica em ciências da educação. Uma vez aprovado nesse conjunto de disciplinas, o licenciando segue à segunda etapa de formação, com duração de um ano, correspondente ao ramo de formação educacional da respectiva licenciatura;

c) o modelo também de formação bietápica, mas com a duração total de seis anos. A primeira etapa corresponde ao curso base de licenciatura, sem qualquer formação em ciências da educação, mas também com quatro anos de duração. A segunda, com a duração de dois anos, abrange a formação teórica em ciências da educação e a formação prática. Nessa segunda etapa concorrem exatamente os licenciados no curso respectivo. (Portaria 852/87, de 4 de Novembro. Fonte: Diário da República n.º 254/1987, Série I de 1987-11-04).

No que tange à formação profissional para a docência pela Universidade Nova de Lisboa, conforme a Portaria 853/87<sup>65</sup> registra-se a proposição de dois modelos distintos, conforme os cursos. São eles:

a) Um modelo bietápico, com duração total de seis anos. A primeira etapa corresponde ao curso base de licenciatura, sem qualquer formação em ciências da educação, com duração de quatro anos. A segunda, com duração de dois anos, abrange a formação teórica em ciências da educação e a formação prática. Concorrem à segunda etapa os licenciados no curso respectivo.

b) Um modelo de formação com duração de cinco anos, estruturado em ramos. Realizada uma base comum de dois anos, o curso se organiza em opções diversas, em função exatamente da diversidade de objetivos e saídas profissionais, correspondentes à docência no 7º ao 12º ano de escolaridade, à docência no ensino superior, à investigação ou à atividade como intérprete ou tradutor. (Portaria 853/87, de 4 de Novembro. Fonte: Diário da República n.º 254/1987, Série I de 1987-11-04).

---

<sup>65</sup> <https://dre.tretas.org/dre/45749/portaria-853-87-de-4-de-novembro>

Em suma, nos dois casos universitários de profissionalização para a docência, o que se observa é uma clara organização compartmentada e sequencial dessa formação, no que se refere à interação entre as componentes formativas, à articulação entre as disciplinas científico-específicas e àquelas de natureza científico-pedagógicas, à própria relação teórico-prática, sobretudo no que concerne à organização curricular do estágio pedagógico.

Os planos de estudos relativos à formação inicial de professores de geografia, organizados conforme as portarias aprovados pelo Ministério da Educação (1987), são bastante elucidativos, no que se refere à abordagem estanque das componentes, o que impactava na tão almejada articulação teórico-prática.

Não obstante, é interessante observar, como veremos mais adiante, que o Estágio pedagógico realizado pela via desses modelos formativos guarda algumas especificidades, em relação ao modelo que se verá a seguir, pelo processo de Bolonha. Essas especificidades dizem respeito: ao tempo de desenvolvimento do Estágio, portanto, de incursão no mundo da escola, à autonomia do estagiário na realização dessa componente e ao papel preponderante do professor cooperante, nessa etapa.

#### *O Decreto-Lei nº 43/2007 e o novo regime regulamentar da formação inicial de professores*

Em 2007, o Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa assegurava a formação de professores através de uma Licenciatura em Geografia, variante de Ensino, e o Departamento correspondente da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa assegurava uma formação no modelo bietápico de Licenciatura + Ramo Educacional.

Esse cenário da formação inicial sofreu profundas transformações a partir das mudanças empreendidas pelo processo de Bolonha, pautado num ajustamento e regulação mais enfática da formação nos níveis nacionais dos países que compõem o Espaço Europeu de Ensino Superior<sup>66</sup>. A adoção de um sistema de acumulação e transferência de créditos — European Credit Transfer and Accumulation (ECTS) — foi uma das principais medidas

---

<sup>66</sup> Trata-se do conjunto de países europeus que resolve uniformizar, a partir da Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999), os diferentes sistemas de ensino europeu nacionais, a fim de facilitar a compatibilidade, equivalência e fluidez entre esses sistemas. O Espaço Europeu de Ensino Superior é atualmente constituído de 48 países-membros, incluindo os 28 Estados-membro da União Europeia.

tomadas por esse grupo, de forma a favorecer a mobilidade estudantil dentro desse espaço comum europeu<sup>67</sup>.

No desenrolamento do processo de Bolonha, decorre a institucionalização de um novo modelo de formação de professores, por meio do Decreto-Lei nº 43/2007. Um dos principais propósitos era a atualização e reformulação das condições de atribuição da habilitação para a docência. O referido Decreto-Lei é enfático, nesse sentido:

Se, num cenário de massificação do acesso ao ensino, foi necessário recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de leccionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas, a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino, sendo agora possível reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência. (Decreto-Lei 43/2007, 2007, p. 1320).

Esse Decreto-Lei estabelece que o nível mínimo de qualificação profissional para a docência, seguindo a orientação de Bolonha, passa a ser o Mestrado, assumindo uma retórica de reforço da qualidade da preparação e de valorização do estatuto sócio-profissional (p. 1320) e de três dimensões fundamentais para o exercício da profissão:

- o domínio do conhecimento disciplinar (conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico da referida área curricular de docência);
- a fundamentação da prática de ensino pautada na investigação (ênfase nas metodologias de investigação educacional);
- a iniciação à prática profissional, com valorização da prática de ensino supervisionada e assentada em um contexto de parceria “formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras” (p. 1321)

O acesso a esse mestrado em Ensino das respectivas especialidades, conforme o Decreto-Lei supracitado está condicionado à aquisição do grau de licenciado ou de um determinado número de créditos na área disciplinar. Entretanto, um elemento fundamental

---

<sup>67</sup> O ECTS consiste em um sistema de descrição de um ciclo de estudos que relaciona a cada uma das unidades curriculares um valor (número de créditos), estabelecido com base nas atividades que serão desenvolvidas pelos estudantes naquela unidade. Isso abrange desde as sessões regulares de ensino, até as sessões de orientação pessoal ou coletiva, tutorias, estágios, projetos, trabalhos de campo, dentre outras atividades acadêmico-científicas.

desse novo regime para a formação de professores de geografia e de história foi a proposição de uma formação bidisciplinar, nessa e em algumas outras áreas. (Quadro 5)

Quadro 5 | Profissionalização para a docência conforme o Decreto-Lei 43/2007 (Elaborado pela autora, com base no DL 43/2007 - Diário da República, 2007, p. 1328).

<b>Domínios de habilitação para a docência</b>	<b>Níveis e ciclos abrangidos</b>	<b>Especialidade do grau de mestre</b>	<b>Créditos mínimos de formação na área de docência para ingresso no ciclo de estudo conducente ao grau de mestre</b>
Professor de geografia e história	3º ciclo do Ensino Básico e Secundário	Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos

Essa determinação, que segundo Claudino (2015), opunha-se aos pareceres emitidos nos debates públicos sobre o tema e pelos entendimentos das instituições formadoras e das associações sócio-profissionais de Geografia e História, tornou, como é óbvio, bastante problemático o início desses referidos mestrados. Em primeiro lugar, pela própria base formativa que antecede o Mestrado. Uma professora formadora entrevistada evoca esse contexto quando os candidatos ao Mestrado, não dispunham dos créditos mínimos exigidos em uma das componentes da formação, uma vez que se tratavam de estudantes previamente licenciados, de antemão somente em História ou em Geografia.

Recebemos a legislação e logo foi fácil verificar que um licenciado em história não teria a formação suficiente para fazer um mestrado em ensino da geografia e, igualmente, um licenciado em geografia teria um bocadinho de dificuldade, por não ter as bases de História, de fazer um mestrado em ensino de história. Houve a necessidade, durante alguns anos, de arranjar formas para que estes licenciados dessa duas proveniências que pudessem ter tempo para fazer uma formação básica numa outra disciplina, algo que não estava previsto pela lei — nós não temos nenhuma disciplina em história da geografia — portanto, foi necessário criar mais um ano que esses licenciados faziam de História na Geografia, para colmatar essa... enfim, essa formação básica que todos deveriam ter. E daí, nós tínhamos apenas que arrancar, na verdade, nosso mestrado em 2009. Portanto, é preciso dois anos, entre a primeira vez em que abrimos vagas, e a verdade é que foi um período um pouco ingrato porque os nossos candidatos eram, e com toda a legitimidade, licenciados em história. Então, nos primeiros anos de funcionamento deste



mestrado, na verdade, o que nós tivemos foi, a formar licenciados em História para poderem vir lecionar Geografia, com dificuldades que é ter uma linguagem diferente da História e por aí afora, e sabendo perfeitamente que apesar da legislação implicar uma formação conjunta, a realidade da contratação não era essa. (Professora formadora).

Obviamente não se trata aqui de uma mera questão formal de obtenção de créditos, mas da totalidade de lacunas que dizem respeito às questões etimológicas, teórico-metodológicas e de construção do raciocínio geográfico inerentes a essa área de conhecimento. O depoimento a seguir destaca o contexto embaraçoso dessa profissionalização bidisciplinar, que impedia o desenvolvimento curricular do corpo elementar específico das respectivas áreas de conhecimento.

Com a formação mista em História e em Geografia nós nunca conseguiríamos ter uma formação científica específica suficientemente forte em História e em Geografia. E os professores que estavam a formar tinham uma débil formação, pelo menos numa das áreas, e que a qualidade da formação inicial de professores estava a ser prejudicada por termos professores que tinham — porque o modelo anterior do Mestrado em Ensino de História e Geografia é um modelo em que os alunos tem de ter 50 créditos na segunda área de formação. Ora, o que acontece? Na realidade, nós dissemos que não podia um professor que viesse a ser professor de História do 7º ao 10º ano apenas com 50 créditos na área, mesmo tendo Didática específica, depois Didática da História, mas depois é que são cadeiras, vamos ser sinceros, que tivessem por objetivo a aprendizagem de conteúdos específicos (Professor formador).

Além da questão essencial, relacionada às omissões do conhecimento pré-existente — diga-se de passagem, um problema não exclusivo da geografia, já que o mestrado nas duas valências também foi decretado para outras áreas, como Física e Química, Biologia e Geologia (Decreto-Lei 43/2007, p. 1328) — outro problema fulcral dizia respeito ao cenário profissional, que não era favorável às colocações desses recém-profissionalizados nos sistemas públicos de ensino, haja vista que os grupos de recrutamento consideravam para efeito de alocação a formação das licenciaturas, e sendo assim, muito dificilmente um licenciado em História inserir-se-ia em um quadro da Geografia, e vice-versa.

No contexto de confronto das associações profissionais de classe, tanto da História quanto da Geografia em relação à determinação por aquela formação bidisciplinar (Decreto-Lei 43/2007), é lançada em 2011 uma Petição Pública Nacional intitulada *Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de*

*qualidade*. O objetivo era romper com esse modelo de formação inicial pela via da criação de dois Mestrados em Ensino distintos: um Mestrado em Ensino de Geografia e um Mestrado em Ensino de História. Como destaca Claudino, “esta foi a maior movimentação conjunta de professores de ambas as disciplinas, que contou com a colaboração de associações sócio-profissionais de ambas as áreas disciplinares” (Claudino, 2015, p. 19).

Após debate na Assembleia da República, em Lisboa (2012), o referido Regime Jurídico passa por revisão (2014) e a mobilização nacional é reconhecida pelo Ministério da Educação, finalmente autorizando-se a criação dos dois Mestrados. Esses só viriam, portanto, a funcionar no ano letivo 2015/2016.

Sendo assim, a formação inicial de professores de Geografia, pós-Bolonha, em Portugal, tem impressa na sua história o seguinte lapso temporal. (Quadro 6).

Não obstante a retórica do Decreto-Lei 43/2007, de elevação do nível de preparação do corpo docente pela via de uma licenciatura e de um subsequente mestrado em Ensino, vale lembrar que o tempo de duração dessa formação inicial praticamente não se alterou. Mantiveram-se os mesmos cinco anos que já constituíam, na totalidade, essa formação, pela via anterior da licenciatura. É evidente que o desenvolvimento dessa formação tem sua natureza alterada, com o novo regime jurídico, para um 1º ciclo de três anos, pelo qual se proporciona a formação especificamente científica (outorgando o grau de licenciatura), seguido de um 2º ciclo de dois anos, designado à formação profissional para o exercício da docência (outorgando o grau de mestre, nesse caso, em Ensino).

Entretanto, relativamente à constituição da base formativa desses mestrados em Ensino, organizados após o referido Decreto-Lei, é pertinente observar a concepção, estruturação e relação entre as componentes educacionais gerais, as didáticas e aquelas relacionadas à prática supervisionada. Assim, o novo regime de formação para o Ensino de Geografia e História (considerando a bidisciplinaridade), foi constituído das seguintes componentes, com suas respectivas percentagens de creditação, que devem computar entre 90 e 120 créditos.

- Formação Educacional Geral (25%)
  - Formação na Área de Docência, no caso específico, com as disciplinas da Geografia (5%)
  - Didáticas Específicas (25%)
  - Iniciação à Prática Profissional (40%)
- \* Cabe às Instituições de Ensino Superior a decisão sobre a disposição curricular dos 5% restantes.

Quadro 6 | A formação inicial de professores de Geografia, em Portugal, pós-Bolonha (elaborado pela autora, com base nas entrevistas e análise documental).

Período	Processo	Descrição
2007	Publicação do Decreto-Lei 43/2007.	Instituições de Ensino Superior receptoras de uma legislação que confrontava a anterior formação inicial autónoma.
2007 a 2009	Arranjo da formação básica em duas disciplinas (História e Geografia), cuja soma de créditos, conforme o Decreto-Lei, deveria ser de no mínimo 120, não podendo nenhuma das áreas disciplinares ter menos de 50 créditos.	IES organizam-se para encontrar mecanismos e viabilizar condições para que licenciados de duas proveniências (História e Geografia) tivessem sua formação básica na outra disciplina, o que não estava previsto em Lei.
2007	Início do Mestrado bidisciplinar em História e Geografia em parte do território português.	Universidade do Porto, Universidade de Coimbra e Universidade Nova de Lisboa iniciam em simultâneo o Programa.
2008	Início do Mestrado bidisciplinar na Universidade de Lisboa.	O Centro de Estudos Geográficos (CEG) / Instituto de Geografia e Ordenamento do território (IGOT) só avança com o Programa depois de terem criado uma licenciatura que desse acesso a esse mestrado (licenciatura em história e geografia) e terem graduado anteriormente possíveis candidatos nas duas proveniências.
2007/2008 a 2014/2015	Funcionamento do Mestrado em Ensino de História e Geografia.	Contexto de formação bidisciplinar em todo o território português, mesmo com o enfrentamento de professores e das associações profissionais de classe (designadamente Associação de Professores de Geografia e Associação de Professores de História).

2011	Mobilização nacional por uma formação autónoma.	Início da luta dos profissionais e das instituições formadoras pelo fim da formação em duas valências.
2012	Diálogo com a Assembleia da República e tomada de decisão favorável ao movimento, por parte desta.	A Assembleia da República reconhece a luta pela formação autónoma
2014	Aprovação dos dois mestrados independentes (14 de maio de 2014).	Pelo Decreto-Lei 79/2014 o Ministério da Educação reconhece a luta do Movimento e aprova a criação dos dois Mestrados independentes.
2015/2016	Funcionamento em simultâneo dos dois mestrados (Mestrado em Ensino de Geografia e Mestrado em Ensino de História e Geografia).	Esse processo decorre com especificidades nos contextos institucionais, haja vista que na Universidade de Lisboa, o IGOT, por falta de candidatos, não instaura o primeiro ano do mestrado, apenas o segundo ano.
2016	Decurso do primeiro ano do mestrado autónomo (Mestrado em Ensino de Geografia) em todo o território Português.	Transcorridos as propostas e estruturas curriculares pelas IES após o Decreto-Lei 79/2014, tem início o funcionamento dos mestrados autónomos (ano letivo 2015/2016).

O novo regime jurídico, pautado no Decreto-Lei 79/2014, apresenta uma interessante especificidade no que se refere à dimensão que as ciências da educação ocupam nos novos desenhos curriculares, em confronto com o peso que essas componentes exerciam tradicionalmente sobre os currículos. Um maior peso das didáticas específicas com ênfase no Ensino mais direcionado às distintas áreas de conhecimento implicará numa redução das componentes curriculares inerentes às Ciências da Educação, como se verifica no depoimento do entrevistado:

E portanto, o que aconteceu foi: o Decreto-Lei 79/2014, que cria o novo regime jurídico da formação inicial de professores, reduz a componente de Ciências da Educação. E reforça a componente das Didáticas específicas. Ou seja, nós temos um governo conservador que diz mais ou menos isto: para ser bom professor tem que se conhecer bem os conteúdos que se vão lecionar. E há um certo discurso contrário, dos responsáveis à tradição de que a formação pedagógica era muito importante, e portanto, o Decreto-Lei reforça a componente científico-didática específica. (Professor formador).

Desta forma, verifica-se um reforço das unidades curriculares científicas específicas, assim como das unidades curriculares de didáticas específicas, não obstante os descontentamentos dos Institutos de Educação, haja vista que a unidade que perdeu alguma carga curricular foi aquela relativa às ciências da educação. Na generalidade dos cursos de formação inicial, as disciplinas integralizavam, pelo anterior currículo, 30 ECTS, no que correspondia à Formação Educacional Geral (FEG), como se pode verificar no Quadro 7, por meio da qual se verifica a soma máxima de 120 créditos para uma formação mista em História e Geografia na Universidade de Lisboa:

Quadro 7 | Plano de estudos pelo modelo bidisciplinar (Mestrado em Ensino de História e Geografia da Universidade de Lisboa), conforme Despacho nº 5384/2012 - Estrutura Curricular e Plano de Estudos (Normas regulamentares do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade de Lisboa, 2012, p. 14198).

Área científica	Sigla	Créditos obrigatórios	Créditos optativos
<b>Formação Educacional Geral</b>	FEG	24	6
<b>Formação na Área de Docência</b>	FAD	0	12
<b>Formação em Didática Específica (História e Geografia)</b>	FDE	30	0
<b>Iniciação à Prática Profissional - História e Geografia (Relatório)</b>	IPP	48	0
<b>Total</b>	-	102	18

A partir, entretanto, do novo regime da formação (Decreto-Lei 79/2014), o governo estabeleceu um mínimo, nessa referida área, de apenas 18 ECTS. Vale sublinhar, contudo, que com base nessa regulamentação jurídica mínima de créditos, as Instituições organizaram a distribuição dessa componente de forma diferenciada. Assim sendo, nos cursos de formação

inicial de professores da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, as disciplinas alusivas à área educacional geral integralizam exatamente os 18 ECTS mínimos da legislação. Por outro lado, a universidade em que os alunos realizam mais disciplinas do Instituto de Educação é a Universidade de Lisboa<sup>68</sup>, uma vez que se acordou nesta Instituição a disposição de 24 ECTS da Formação Educacional Geral na integralidade do total de créditos desses currículos formativos, não se podendo obliterar aqui o peso representado por esse Instituto<sup>69</sup> na referida Universidade.

Para fins de contextualização, observa-se que as duas formações iniciais das universidades de Lisboa que constituem objeto desta tese (Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa) inserem-se em contextos institucionais tradicionalmente vocacionados para o planejamento e/ou ordenamento do Território.

De um lado, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT da Universidade de Lisboa integra-se ao antigo Centro de Estudos Geográficos, uma unidade de investigação científica em Geografia em Portugal, criada em 1943, que atua em diferentes campos de pesquisa relacionados nomeadamente à Geografia e ao Ordenamento do Território<sup>70</sup>.

Inseria-se, portanto, em um contexto de II Guerra Mundial, no qual, como se sabe, Portugal ocupou um status de neutralidade entre dois campos beligerantes, o que lhe colocava, inclusive, numa situação estrategicamente interessante no comércio internacional, uma vez que esse posto de neutralidade lhe permita ampliar as relações comerciais fosse com a tradicional aliada Grã-Bretanha fosse com a Alemanha nacional-socialista (Rosas, 1990).

---

<sup>68</sup> Cabe lembrar que essa realidade conta com uma exceção no que se refere à generalidade dos cursos de formação inicial de professores da Universidade de Lisboa. A Faculdade de Motricidade Humana, primeira escola universitária de formação de professores, em termos de continuidade, portanto, a mais antiga, não apresenta protocolo com o Instituto de Educação, uma vez que seu corpo formador é constituído completamente de especialistas da própria área de conhecimento, com considerável tradição no âmbito da formação docente.

<sup>69</sup> No âmbito da compreensão mais ampla e histórica da estruturação dos regimes de formação inicial de professores, não se pode olvidar, a força e a dinâmica que os Institutos de Educação desempenham. No que diz respeito ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, nossa participação nas disciplinas, atividades e eventos promovidos por esse Instituto, bem como a observação acerca da atuação deste na gestão e acompanhamento de componentes históricas, como o ramo educacional, e nas formulações e alterações curriculares dos cursos de formação inicial, expressam a relevância dessa Instituição no conjunto da Universidade de Lisboa.

<sup>70</sup> O IGOT, cuja homologação remonta a março de 2009 (Despacho nº 7767), organiza-se em torno de duas áreas interdependentes: a do ensino e formação e da investigação geográfica. A área do ensino abrange duas licenciaturas, sete mestrados e quatro doutoramentos, contando com parcerias inter-institucionais.

Era ainda o contexto da Ditadura do Estado Novo (1933-1974), marcado, na altura, por um profundo êxodo rural e incremento de uma urbanização caótica e de insatisfações expressas por manifestações, revoltas políticas e greves pelo movimento laboral, com apoio de partidos de cariz militante de esquerda (Rosas, 1990). Um cenário intenso para a iminência de uma Geografia atenta às questões do território e do planeamento, e que ganha uma renovação científico-investigativa com a fundação do Centro de Estudos Geográficos e a relevância de geógrafos de projeção internacional, como Orlando Ribeiro<sup>71</sup> e Suzane Daveau<sup>72</sup> e, depois, com a inovação introduzida por Jorge Gaspar e os seus discípulos.

É notável, nos programas diversos de Pós-graduação e pesquisa do atual IGOT, o predomínio da abordagem investigativa ligada ao ordenamento territorial e questões afins, quer nos debates e produções científicas, quer no peso do elenco que compõe o quadro de investigadores.

De outro lado, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Nova<sup>73</sup>, fundada em 1977, e que oferta a preparação inicial de professores de Geografia para o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário há quase trinta anos, traz na sua marca identitária a interdisciplinaridade inerente à convivência entre as ciências sociais e as ciências humanas. Nasce em um contexto histórico-geográfico no qual, embora não se propalasse ainda o termo globalização, esta já se fazia constatar em escala planetária. Em 1977, Portugal assistia, embora sem grandes repercussões, à primeira visita do Fundo do qual se pouco conhecia — o Fundo Monetário Internacional/FMI, na altura do governo do presidente Mário Soares, já em

---

<sup>71</sup> Orlando Ribeiro foi licenciado em História e Geografia (1932) e doutorado nessa última área (1936) pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. No contexto da Segunda Grande Guerra viveu em Paris (1937-1940), trabalhando diretamente, na Universidade de Sorbonne, com os geógrafos que tiveram peso significativo na sua formação e inclinação teórico-investigativa, Demangeon, Emmanuel de Martonne, além do historiador francês Marc Bloch. Em seu retorno a Portugal, foi professor da Universidade de Coimbra (1940), onde sua passagem foi rápida, uma vez que logo se instalaria em Lisboa, onde fundara o Centro de Estudos Geográficos (CEG) em 1943.

<sup>72</sup> A geógrafa franco-portuguesa Suzanne Daveau desenvolveu parte de sua profícua carreira científica e docente no Centro de Estudos Geográficos (CEG) da Universidade de Lisboa, tendo recebido importantes títulos de reconhecimento oficial, inclusive de doutora *honoris causa* pelas Universidades de Lisboa (1997), Coimbra (1988) e Porto (2001).

<sup>73</sup> Por questões de fluidez e concisão, utilizamos em alguns contextos a abreviatura Nova como referência à Universidade Nova de Lisboa, assim como é habitualmente tratada essa universidade pela coletividade social e académica.

contexto inicial de preparação da entrada desse país na União Europeia (à época, Comunidade Econômica Europeia/CEE).<sup>74</sup>

Tratava-se de um ano de significativas mudanças no Estado e na sociedade portugueses, marcado pelo início da transição que decorre após a Revolução de 1974. Um período que, consoante Barreto (1996), completar-se-ia com a entrada de Portugal na União Europeia (1985). O cientista social define o contexto como aquele em que a “crise política é quase permanente, pela instabilidade, por um alto grau de conflitualidade, pela normalização, da democracia e do mercado, pelo gradual desfazer dos dispositivos constitucionais revolucionários e até pelas consequências de recessões e crises econômicas externas” (Barreto, 1996, p. 39).

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas é criada, portanto, nesse contexto histórico-geográfico dos anos de 1977, como unidade orgânica da Universidade Nova de Lisboa (NOVA), cuja fundação remonta a 1973. No âmbito da organicidade dessa Faculdade, a Geografia compõe um dos 12 departamentos da instituição, e o enfoque no Planeamento se percebe naturalmente, tendo em vista que o Curso já nasce com cariz multidisciplinar, nomeadamente como Departamento de Geografia e Planeamento Regional.

Assim sendo, assume-se que essas duas instituições (IGOT/ULisboa e Departamento de Geografia e Planeamento Regional/FCSH/Nova) têm na formação inicial de professores apenas um dos eixos de sua atuação docente e investigativa, diferentemente de grande parte das universidades cearenses que constituem essa pesquisa. Como se verá no subcapítulo seguinte, o cariz primordial dessas universidades é, efetivamente, a formação de professores (Licenciatura) para o ensino básico, por razões que também se apresentarão adiante.

Sendo assim, nessas duas formações iniciais de professores de geografia das universidades de Lisboa, o mestrado, assumindo a tríplice dimensão: didática - pedagógica - profissional, estrutura-se do seguinte modo (Quadro 8).

---

<sup>74</sup> As vindas do FMI nos anos 70 e 80 recordadas pelos líderes sindicais (Público, 01 de maio de 2011).



Quadro 8 | Estrutura curricular do Mestrado em Ensino de Geografia das universidades em Lisboa (Elaborada pela autora, a partir dos planos de estudo dos Programas de Mestrado em Ensino de Geografia do IGOT/ULisboa e da FCSH/Nova.)

<b>IES</b>	<b>1º ano (1º semestre)</b>	<b>1º ano (2º semestre)</b>	<b>2º ano (1º semestre)</b>	<b>2º ano (2º semestre)</b>
<b>IGOT</b>	Tendências de Transformação das Cidades e Regiões (6 cr.)	Metodologia do Ensino de Geografia (6 cr.)	Opção em Formação na Área da Docência** (6 cr.)	Iniciação à Prática Profissional III (30 cr.)
	Recursos, População e Conflito (6 cr.)	Trabalho de Campo em Geografia (6 cr.)	Opção em Didática Específica*** (6 cr.)	—
	Didática da Geografia (6 cr.)	Escola e Sociedade (6 cr.)	Opção em Formação Educacional Geral**** (6 cr.)	—
	Currículo e Avaliação (6 cr.)	Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem (6 cr.)	Iniciação à Prática Profissional II (12 cr.)	—
	Opção em Didática Específica* (6 cr.)	Iniciação à Prática Profissional I (6 cr.)	—	—
<b>FCSH/NOVA</b>	Didática da Geografia I (10 cr.)	Didática da Geografia II (10 cr.)	Seminário de Orientação da Prática de Ensino Supervisionada PES (05 cr.)	
	Psicologia Educacional (10 cr.)	Educação, Currículo e Multiculturalismo (5 cr.)	Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Geografia (45 cr)	
	Tecnologias no Ensino de Geografia (10 cr.)	Sistemas Educativos e Culturas Escolares (5 cr.)		
	Opção condicionada 1***** (10 cr.)	Opção condicionada 2***** (10 cr.)		

Notas: \*As opções são: *Aprendizagem baseada em problemas* (ministrada habitualmente), *Novas Tecnologias no Ensino das Ciências* ou outra a definir pelo Conselho Científico do IGOT em cada ano  
\*\* As opções são: *Deteção Remota e SIG aplicados ao Ordenamento do Território, União Europeia: Instituições, Atores e Políticas* ou outra a definir pelo Conselho Científico do IGOT em cada ano  
\*\*\* As opções são: *Educação e Multiculturalidade, Organização e Gestão de Projetos Educativos em Geografia*  
\*\*\*\* As opções são: *História da Educação em Portugal, Educação para a Saúde, Indisciplina e Violência na Escola ou Educação e Formação de Adultos*  
\*\*\*\*\* As opções condicionadas são: *Ambiente e Mudanças Globais, Cartografia Digital e Design, Catástrofes Ambientais e Sociedade, Degradação de Ecossistemas Mediterrâneos, Desenvolvimento Regional e Local, Energia e Ambiente, Geografia da Globalização, SIG e Ordenamento do Litoral, Transportes e Mobilidade.*

Como se verifica, a organização curricular dessa formação inicial nas duas universidades apresenta nuances muito particulares, no que diz respeito, principalmente a dois aspectos:

- priorização de conteúdos/temas geográficos considerados essenciais à profissionalização;
- estruturação da iniciação à prática profissional no desenvolvimento do curso.

Em relação ao primeiro aspecto, é notável a valorização que a geografia, nas duas universidades, confere às tecnologias da informação e comunicação na profissionalização para a docência, sobretudo pela forma como essas novas tecnologias traduzem-se em potencial ferramenta para o ensino e a investigação geográfica<sup>75</sup>. Não obstante, na estruturação do currículo dos mestrados, foi efetivamente a Universidade Nova de Lisboa a Instituição que deu atenção especial a esse conteúdo de aprendizagem. Como se verifica no quadro supra-referenciado, o currículo contempla a disciplina *Tecnologias no Ensino da Geografia*, com respectivos 10 ECTS no primeiro ano da formação.

Vale destacar que, se de um lado, a Universidade Nova é conhecida, no seio geográfico de Portugal, por dedicar-se a essa especialidade nas suas atividades formativas, por outro lado, na concepção curricular do Mestrado em Ensino de Geografia do IGOT (Universidade de Lisboa), houve dissensos em relação à inserção dessa componente, como apontaram alguns entrevistados.

Eu penso que no conjunto das cadeiras de formação, falta uma cadeira — e eu defendi isso um pouquinho na altura, não teve grandes adeptos — ligada às tecnologias de informação. Eu próprio não sou um especialista no assunto e, portanto, eu acho que estão bem os colegas que noutras universidades tem cadeiras de Tecnologias da Informação. (Professor formador)

Hoje em dia, pensa-se na introdução, no ensino da geografia, das novas tecnologias de informação e comunicação. É muito importante. E nós por

---

<sup>75</sup> Cabe lembrar que a edição do Dia do Geógrafo 2016 teve, no IGOT, como temário central as novas tecnologias no ensino e investigação.

exemplo não temos uma cadeira que trabalhe essa área. Hoje em dia é tudo tão rápido na própria evolução, claro que as questões da aprendizagem são mais ou menos consensuais, mas o próprio trabalho do professor implica uma abertura grande, enfim, a todas as inovações que vão surgindo, que às vezes, quando acabamos de construir o currículo, e o mestrado, percebemos logo que já falta ali alguma coisa, que se calhar é pensar no futuro, numa próxima revisão, por exemplo. (Professora formadora).

É natural que a ausência esteja justificada pela própria condicionalidade curricular, que impele os programas, na complexa fase de elaboração dos currículos, a renunciar algumas disciplinas para garantir a inserção de outras consideradas imprescindíveis. Essa situação é corriqueiramente vivenciada pelos colegiados, departamentos e programas de graduação e de pós-graduação, no âmbito da implantação/reformulação dos currículos. Submete, portanto, qualquer nova introdução de componentes às fases de avaliação e posterior revisão, etapas tão necessárias, mas muitas vezes obliteradas pela própria dinâmica das agendas e praxes institucionais.

O segundo aspecto que distingue claramente a organização dos programas diz respeito à acomodação da Iniciação à Prática Profissional, contexto em que os estudantes passam a ter contato mais efetivo com a realidade escolar.

A Iniciação à Prática Profissional compreende a realização de um conjunto de atividades que visam preparar o mestrando para a futura atuação, tais como: a observação e colaboração em situações educativas de ensino-aprendizagem; a prática supervisionada na sala de aula nas escolas, experiências de planejamento, ensino e avaliação. Ou seja, é o contexto de efetiva incursão do mestrando no núcleo magmático do processo educativo (Rodrigues, 1977), onde, por meio de um conjunto de atividades de articulação entre conhecimentos, saberes e fazeres, permite-se que a prática ressignifique e reoriente a formação.

Verifica-se, entretanto, que na Universidade Nova de Lisboa o Mestrado em Ensino de Geografia dedica o primeiro ano primordialmente às disciplinas das didáticas, dos conteúdos geográficos relativos à formação na área de docência (privilegiando-se os temas ambientais, as questões ligadas ao desenvolvimento, a cartografia e os sistemas de informação geográfica<sup>76</sup>) e àquelas da formação educacional geral. Há uma componente de Orientação da

---

<sup>76</sup> Os mestrandos realizam 20 créditos de disciplinas optativas. Integram o conjunto dessas unidades curriculares de opção: Ambientes e Mudanças Globais; Cartografia Digital e Design; Catástrofes Ambientais e Sociedade; Degradação de Ecossistemas Mediterrâneos; Desenvolvimento Regional e Local; Energia e Ambiente; Geografia

Prática Supervisionada em Ensino de Geografia, mas o desenvolvimento da prática supervisionada só se realizará no segundo ano dessa preparação.

No modelo de formação inicial do Igot, o primeiro ano de estudos intercala as componentes das didáticas de geografia, da formação científica específica, da Formação Educacional Geral (distribuídas ao longo dos 04 semestres do Curso, com 6 ECTS em cada semestre) e da iniciação à prática profissional, que decorre a partir do 2º semestre do 1º ano. Registra-se, por conseguinte, a atenção, pelo menos em termos de elaboração do modelo, em oportunizar com mais antecedência o contato com as escolas e propiciar, desde o início da formação, exercícios de observação e planificação, que antecedem a lecionação nos estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário.

No IGOT, a inserção da componente Iniciação à Prática Profissional suscitou preocupações distintas em relação ao tempo de efetiva incursão dos mestrados nas escolas: de um lado, um currículo que avance na aproximação e fluidez entre a teoria e a prática, e de outro um currículo que viabilize o equilíbrio entre agendas que envolvem a dinâmica escolar e a académica dos mestrados. A necessidade de enfrentar esse dilema é apontada no depoimento a seguir:

Eu percebo esse espírito, que é contrariar o divórcio entre o espaço de formação e o espaço de atuação. Mas na realidade, traduziu-se na seguinte situação, que é: os alunos vão à escola a correr porque tem trabalhos e cadeiras na universidade, e nós na universidade sentimos que eles não estão tranquilos porque estão a caminho da escola. E portanto, eu acho que acabamos por ter o pior dos dois mundos, que é algum desconsolo da parte das escolas, porque eles estão na escola, mas vão lá a correr porque tem tarefas académicas e depois aqui também inquietos porque tem que ir pras escolas. Ou seja, do ponto de vista teórico, a concepção é correta; do ponto de vista prático as coisas depois não funcionam muito bem. (Professor formador, IGOT).

Essa justificativa, entretanto, nos suscita a retomada de pelo menos duas reflexões acerca de que projeto pedagógico de formação profissional estamos priorizando nos contextos de reforma:

- a cristalização do discurso que reafirma a universidade como espaço de formação e a escola como espaço de atuação, questão que retomaremos adiante;

- a questionável primazia das tarefas e dos *produtos* (dentre os quais se inserem as produções de Relatórios, período de grande embaraço para os mestrandos) sobre os *processos* de incursão objetiva no universo das questões escolares, tão fundamentais ao exercício da futura prática profissional.

Nesse âmbito, é preciso lembrar que a profissionalização (pela via do Mestrado, no caso português) não é a última etapa do processo que assegura a incursão no exercício da docência. O percurso envolve um terceiro momento além da licenciatura, nesse caso em Geografia e do Mestrado em ensino (de Geografia). Trata-se do período probatório de indução profissional a que são submetidos os candidatos ao magistério. Equivale a 1 ano e consiste, na realidade, em mais um Estágio, que decorre logo após a entrada desse profissional no quadro efetivo da escola. Portanto, de um lado, tem-se muita clareza de que o Estágio curricular da formação inicial, que, no caso português, se realiza na Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Geografia, não encerra essa profissionalização. Ainda assim, é incontestável o lugar que essa componente deve assumir na articulação entre as demais peças curriculares que asseguram a preparação teórico-prática do professor de Geografia, e isso só é possível quando se vincula em todo o percurso formativo o conteúdo escolar à realidade cotidiana dessa preparação, o que pressupõe uma nova epistemologia da profissionalização docente.

#### 2.1.2. O caso do Ceará/Brasil

A formação inicial de professores de Geografia no Ceará é uma marca na trajetória das instituições de ensino superior do interior do Estado, dentre as quais 3 fazem parte do recorte dessa investigação<sup>77</sup>. Essa peculiaridade institucional está relacionada ao contexto sócio-histórico de evolução do sistema educativo e da sociedade em geral<sup>78</sup>, o qual impeliu, num

---

<sup>77</sup> A quarta universidade que compõe o recorte investigativo é a Universidade Federal do Ceará, cuja sede do curso de Licenciatura em Geografia é Fortaleza, capital do estado. A UFC somente inicia uma política de interiorização no final da primeira década dos anos 2000, no âmbito da agenda de expansão dessa Instituição, por meio da Política de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/ REUNI. Entretanto, a formação inicial de professores não constitui, até então, o quadro de metas dessa profissionalização. A oferta de novos cursos em regiões diversas do estado do Ceará, como Cariri, Sobral, Quixadá e Russas privilegia as áreas de engenharia, tecnologia e saúde.

<sup>78</sup> Esse contexto não é diferente em Portugal, como revela a publicação Formação Inicial de Professores (Conselho Nacional de Educação, Universidade do Algarve, 2015)

movimento da capital para o interior, novas exigências para o exercício da profissão docente, quando a diplomação desses magistrados ganhava cada vez mais relevância para o Estado, na viabilização de profissionais devidamente habilitados para assegurar as crescentes demandas de educação básica.

Trata-se, portanto, de um contexto categórico para compreender a necessidade de profissionalização destinada ao exercício da docência, como prioridade vocacional dessas faculdades/universidades, nesses territórios onde as escolas apresentavam, à época, uma grande demanda por um professorado com as qualificações mínimas para a atuação.

No âmbito desse delineamento histórico-geográfico, pretende-se, nessa seção, apresentar aspectos relacionados à formação, tendo como marco histórico referencial maior as políticas e diretrizes curriculares empreendidas a partir dos anos 2000, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais, que determinaram a definição de princípios norteadores, objetivos formativos e competências e habilidades específicos dessa profissionalização na reformulação dos cursos existentes.

Nesse âmbito, considerando também as orientações acerca da devida articulação entre a formação científica na área de docência e a formação pedagógica, abordaremos também as premissas dessas normativas sobre o processo de indução do formando à realidade do ensino, como condição essencial dessa preparação para o exercício da docência.

A formação de professores de Geografia para o Ensino Básico<sup>79</sup> do estado do Ceará, em nível universitário, realizava-se, até 04 anos atrás, em 4 instituições, a saber: a Universidade Estadual do Ceará/UECE; a Universidade Federal do Ceará/UFC; a Universidade Regional do Cariri/URCA e a Universidade Estadual do Vale do Acaraú/UVA. São, portanto, ao todos 5 cursos de formação inicial, em âmbito de Licenciatura.

Isso porque na Universidade Estadual do Ceará<sup>80</sup>/UECE, a Licenciatura em Geografia<sup>81</sup> realiza-se em duas unidades acadêmicas: uma situada no campus Itaperi, em Fortaleza, capital do estado do Ceará, e outra na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano

---

<sup>79</sup> Cabe distinguir que o Ensino Básico, no caso brasileiro, consiste nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, que equivaleriam aos níveis básico e secundário portugueses.

<sup>80</sup> A UECE, uma das três universidades mantidas pelo Governo do Estado do Ceará desenvolve suas ações, além dos campi em Fortaleza, capital do Ceará, em mais 06 campi no interior do estado: Itapipoca, Crateús, Quixadá, Iguatu, Tauá e Limoeiro do Norte.

<sup>81</sup> A Licenciatura, no caso brasileiro, corresponde exclusivamente à formação inicial de professores, habilitação mínima exigida para o exercício da docência na educação básica e secundária.

Matos/FAFIDAM, localizada em Limoeiro do Norte, cidade desse mesmo estado. No recorte dessa investigação, estão contemplados os cursos de Licenciatura em Geografia da UECE (Campus FAFIDAM), UFC, URCA e UVA.

No caso da Universidade Estadual do Ceará, a formação inicial de professores teve seu início em 1968, quando foram implantados e juridicamente reconhecidos os cursos de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Novos cursos surgiriam mais adiante.

Vale salientar, contudo, que a Geografia no ensino universitário do estado do Ceará surgira em meados dos anos de 1940, no que correspondia à Faculdade de Filosofia do Estado do Ceará<sup>82</sup>. Trata-se do contexto em que se formavam os primeiros professores licenciados para atuar no ensino secundário, no contexto da criação das Faculdades de Educação, Ciências e Letras, onde se abrigou inclusive a Geografia. (Rocha, 2000)<sup>83</sup>.

A vinda dos professores franceses Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, nesse referido ano, visava à organização do primeiro curso de Bacharelado em Geografia. A Licenciatura, que consistia em uma extensão de mais um ano de disciplinas em geral ofertadas pela Faculdade de Educação, destinava-se àqueles que intencionavam a carreira docente. É nesse contexto que surgem os demais cursos de Licenciatura em Geografia, a se difundir pelo país.

Era um contexto político de um mundo em ebulição, sobre o qual falamos anteriormente, marcado por uma forte crise global que destruiu economias inteiras, pela afirmação de ideologias e regimes socioeconômicos conflitantes, como o socialismo e o nazismo; um cenário entre guerras e posterior início de uma Guerra Fria no qual se acirraram profundas tensões diplomáticas entre Estados Unidos e União Soviética. Período quando surgem as principais organizações inter-governamentais e agências multilaterais de promoção dos direitos humanos e de desenvolvimento econômico, controle e regulação, tais como ONU, OTAN, FMI e Banco Mundial. No bojo desse ambiente político-econômico, assistimos ainda a grandes avanços no campo científico-tecnológico, com a criação do computador, do transístor, e o recrudescimento de inovações e tecnologias imprescindíveis à reprodução das relações sociais de produção.

---

<sup>82</sup> Esse histórico coaduna com a criação das licenciaturas nas antigas faculdades de filosofia, no Brasil, a partir dos anos de 1930, como lembra Pereira (1999), no âmbito de uma regulamentação que viabilizasse a preparação de docentes para a Escola Secundária.

<sup>83</sup> Como nos historia Rocha (2000), as primeiras instituições criadas nesse contexto foram a Universidade de São Paulo, em 1934 e a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), em 1938. A formação bidisciplinar, pela graduação em História e Geografia caracteriza a profissionalização, nesse período.

O Brasil desse início do II Pós-Guerra, inserido nesse contexto internacional, constituía-se em uma nação de profunda excitação político-econômica. O período coincidiu com a fase de lampejo democrático entre as duas ditaduras da história brasileira. Entre o fim da Era de Getúlio Vargas (1945) e o golpe militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart, o país experienciou um significativo momento de efervescência política e social. Vivenciou avanços no processo de industrialização, a mudança da capital para Brasília, no interior do país, e o crescimento de uma produção cultural, em várias áreas.

Não obstante, é preciso reconhecer que antes mesmo da abertura política, ainda no âmbito da fase inicial da ditadura Vargas (década anterior) foram criadas importantes instituições que contribuíram sobremaneira para o conhecimento e a discussão do território nacional e, dessa maneira, para a ampliação da dinâmica e do reconhecimento da geografia no Brasil. Foi nesse contexto que se criaram o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE<sup>84</sup>, a Associação dos Geógrafos Brasileiros/AGB<sup>85</sup>, a Universidade de São Paulo/USP e a Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

Eclodiam no Ceará, nesse período, muitas lutas sociais, sobremaneira em sítios de centralidade, como Fortaleza e também nos centros regionais do interior. Greves do operariado, principalmente ligado à indústria têxtil, organizações de trabalhadores no campo e na cidade, na luta contra a exploração patronal e pela reforma agrária. Movimentos estudantis se rebelavam por um posicionamento do Brasil no contexto da Segunda Guerra, a qual deixaria profundos vestígios na paisagem urbana e na ordem político-econômica e cultural no estado, principalmente na capital Fortaleza, onde a redefinição de áreas centrais, a explosão populacional, a dinamização do conhecimento tecnológico impactaram sobre o ordenamento territorial e urbano<sup>86</sup>.

---

<sup>84</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criado em 1934 consiste em uma fundação pública da administração federal brasileira destinada às geociências e estatísticas sociais, demográficas e econômicas. É responsável pela realização de censos e organização de informações obtidas nesses censos, para dar suporte a órgãos de gestão nas esferas governamentais federal, estadual e municipal, assim como para suprir bases de pesquisa das diversas instituições e do público em geral.

<sup>85</sup> A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) é uma entidade da sociedade civil de caráter técnico/científico e cultural, criada no ano de 1934 e tem como principais objetivos a investigação e divulgação de temas geográficos, com ênfase na produção brasileira. Busca, por meio das pesquisas e da fundação de seções locais no Brasil, disseminar as atividades desenvolvidas em todo o país.

<sup>86</sup> Os historiadores Lira Neto, Miguel Ângelo de Azevedo, mais conhecido como Nirez, dentre outros, são importantes referências dessa contextualização histórico-geográfica. Dentre as obras que tratam a questão, destaca-se: *Getúlio (1930-1945)* (Neto, Lira, Companhia das Letras, 2013) e *Fortaleza de ontem e de hoje* (Nirez, 1991).



Portanto, no caso do Ceará, essa “coincidência” de conjunturas históricas entre o pós-guerra e o fim da primeira ditadura foi um ambiente essencial para a ampliação de debates e o surgimento de entidades e instituições culturais e acadêmicas. Nesse cenário foi criada em 1947 a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará. Pelo Decreto 22.977, eram autorizados os cursos de habilitação para as áreas de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas, Matemática e História/Geografia. Observe-se a bidisciplinaridade como uma característica da Licenciatura em História e Geografia. Nesse contexto, uma formação mista.

Depois de uma crise, nos anos 1960, que levaria ao fechamento da Faculdade, um movimento de intelectuais e professores, engajados com a causa acadêmica e a retomada de vestibulares para dar continuidade ao ingresso e à manutenção da universidade, assegura o resgate da Faculdade Católica (1966), que passa a denominar-se Faculdade de Filosofia do Ceará, transferindo-se posteriormente para a esfera do Estado e compondo o que atualmente corresponde à Universidade Estadual do Ceará (1975).

Depreende-se, portanto, a partir desse processo, que é através da Faculdade Católica de Filosofia, posteriormente denominada de Faculdade de Filosofia do Ceará, que emerge nesse estado o movimento geográfico, de caráter acadêmico, que vai se configurar nas quatro universidades cearenses que constituem essa pesquisa, a saber:

- a Universidade Estadual do Ceará/UECE, com cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia, em Fortaleza e Licenciatura, em Limoeiro do Norte, e atualmente com um Programas de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Geografia em Fortaleza;
- a Universidade Federal do Ceará/UFC, com habilitação de Bacharelado e Licenciatura em Geografia, em Fortaleza e também como um Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Geografia, nesse mesmo Campus;
- a Universidade Regional do Cariri/URCA, sediada no Crato, Sul do estado, com oferta de Licenciatura em Geografia;
- a Universidade Estadual do Vale do Acaraú/UVA, situada em Sobral, Norte do estado, com oferta de Licenciatura em geografia e um Programa de Mestrado acadêmico nessa mesma área.

A formação inicial de professores de Geografia que se realizou nessas unidades acadêmicas, do final dos anos 1960, (final dos anos 1980, no caso da URCA), até o ano de 2007, esteve profundamente ancorada no modelo 3+1, seguindo os moldes de preparação para a docência dos demais cursos nas universidades cearenses e brasileiras, nesse mesmo período:

três anos de uma formação fortemente centrada nos conteúdos específicos de Geografia, sucedida de um último ano, onde se enfatizam as componentes curriculares de natureza pedagógica. Calcada no paradigma da racionalidade técnica<sup>87</sup> (Schön, 1983; 1987; Pérez-Gomes, 1995; Pereira, 1999), incorporava uma formação de natureza vigorosamente disciplinar com abordagem marcadamente fragmentária.

As reformulações empreendidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no Brasil (CNE/CP 2001/02), que encetaram mudanças significativas nos currículos de todos os cursos de licenciatura nesse país, implicaram, por conseguinte, em novas propostas curriculares para a geografia e demais cursos de formação inicial dessas quatro universidades.

No contexto mais amplo, o Brasil vivenciava, já desde o final dos anos 1990, o Período Técnico-científico Informacional (Santos, 1994, 1996), contexto em que as transformações em curso no mundo impulsionavam também reformas no cenário da Educação. Trata-se de uma conjuntura na qual as novas formas e lógicas organizacionais, produtivas, culturais e políticas se fundiam nas relações sociais, o que culminava, dentre outros processos, em diversas crises. Crise ambiental, crise política, crise de valores. O cenário foi determinante para o recrudescimento de debates político-educacionais sobre como os sujeitos se inserem e podem intervir e modificar a realidade.

Esse contexto entre final dos anos 1990 e início dos anos 2000 foi fundamental para o desabrochamento e a deflagração de debates acerca das palavras de ordem do discurso da globalização e do neoliberalismo, às quais já aludimos anteriormente, tais como flexibilidade, produtividade, eficiência, competitividade. Sobretudo quando se mapeava que esses ditames se relacionavam com as metas das agências internacionais na pauta da realização da educação e do ensino no mundo e no Brasil. Consistiu em um âmbito oportuno para que a geografia, as ciências sociais e as ciências da educação trouxessem à luz as dialéticas desse contexto e apresentassem caminhos de intervenção e enfrentamento.

Era imprescindível reconhecer os impactos das determinações econômicas, políticas e culturais sobre as reformas educacionais que se desenrolavam e sobre as mudanças curriculares que se desenvolviam. Tão importante quanto esse reconhecimento, era imperativo

---

<sup>87</sup> Como nos lembra Schön (1983), a Racionalidade Técnica é herança do Positivismo, doutrina filosófica que se expande e que se torna dominante no final do Século XIX, acompanhando o crescimento da ciência e tecnologia, como movimento social destinado a aplicar as realizações da ciência e tecnologia para o bem-estar do homem. A Racionalidade Técnica é a epistemologia da prática positivista. Tornou-se institucionalizada na universidade moderna, fundada no fim do século XIX quando o Positivismo estava no seu auge, e nas escolas profissionais que asseguravam seu lugar na Universidade nas primeiras décadas do Século XX. (Schön, 1983, p. 31).

questionar como esse novo currículo se inseriria no contexto desafiador do ensino e do magistério brasileiro que não avançava positivamente, sobretudo no que diz respeito às condições de realização do trabalho docente.

Além disso, fortalecia-se o entendimento do papel crucial do professor na construção do desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno e no acesso ao conhecimento, o que pressupunha o domínio cada vez mais profundo nessa área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) como aquela que forma profissionais capazes de realizar uma leitura social crítica, de modo a elaborar sobre a relação sociedade-natureza e intervir por meio de sua atividade profissional docente. Fortalecia-se, nessa mesma medida a universidade como lugar de produção social do conhecimento, de circulação e exercício da crítica histórico-social. (Libâneo e Pimenta, 1999).

Conforme lembram Libâneo e Pimenta (1999), foi entre os anos de 1997 e 1999 que os debates sobre a necessidade de uma orientação mais geral para a formação pedagógica ganharam contornos mais concretos, por exemplo, com a criação do Documento Norteador para a Elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores (1999). As orientações normativas gerais viriam com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), mas os debates que antecederam essas diretrizes já reforçavam muito claramente algumas dimensões, como a prática, que se precisava constar desde o início do processo formativo, rompendo com a formação tecnicista que predominava.

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (Libâneo e Pimenta, 1999, p. 267).

Especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases (1996), a noção de projeto político-pedagógico assume um importante lugar nos debates sobre educação, escolaridade e gestão. Esse instrumento é assumido como importante ferramenta de orientação para a organização de currículos e o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos coletivos (Gadotti, 2013; Gemerasca e Gandin, 2002; Veiga, 2003). Um debate que se volta inicialmente para o planejamento e a gestão na escola e vai ganhando espaço no ensino superior, sobretudo nos cursos de formação inicial de professores. Isso se explica, naturalmente, pela eclosão das políticas curriculares para a graduação — consubstanciadas nas DCNs — e pela própria

natureza da interrelação entre esses dois espaços formativos (universidade e escola) na profissionalização para a docência.

Portanto, constituíram-se bases normativas orientadoras para a elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, a saber:

- a Constituição Federal de 1988 (art. 207), que versa sobre a “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, e a obediência ao “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.
- a LDB (art. 53, II), que também aborda o exercício de sua autonomia que deve ser assegurado às universidades para criação, organização e extinção dos cursos de formação, e de seus respectivos currículos, respeitando as diretrizes gerais inerentes;
- as DCNs para os cursos de graduação (2001/02), que ressaltavam a dimensão da identidade do curso na direção do processo de formação acadêmica e profissional e do fazer pedagógico de cada Curso.

Uma das recomendações das DCNs consistiu na elaboração dos Projetos Político-pedagógicos (PPP), que posteriormente passaram a ser denominados Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de graduação, os quais deveriam constituir-se como elementos norteadores da formação. Mais especificamente, no que concerne aos Cursos de Formação de Professores, vale ainda lembrar a consonância dessas diretrizes com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que preconizavam as dimensões da contextualização, diversidade e ênfase na aprendizagem, em contraponto aos pressupostos do Currículo Mínimo, quais sejam, a rigidez, atemporalidade, uniformidade e ênfase nas disciplinas. “A escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado”. (MEC, SEB, 2013)<sup>88</sup>.

Assim sendo, a reformulação dos currículos deveria pressupor a adequação a alguns aspectos fundamentais enquadrados nas DCNs, tais como perfil do licenciando, princípio norteador do curso de licenciatura, objetivos da formação, mecanismos de avaliação contínua de cada curso, dentre outros.

À vista dessa orientação, os cursos de licenciatura por todo o país vivenciaram processos de reformulação curricular. Foi de valiosíssima contribuição nesse processo o

---

<sup>88</sup> Disponíveis em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)

trabalho desenvolvido por pesquisadores da área da educação no Brasil<sup>89</sup>, que sublinhavam a importância de dimensões elementares na construção desses projetos e na reformulação dos currículos. Destacamos entre essas dimensões:

- os fundamentos filosóficos e sócio-políticos que norteavam teórico-metodologicamente a construção de cada processo;
- o marco situacional de cada contexto, que define o “onde estamos” como condição *sine qua non* para o “onde queremos chegar”;
- e o marco pedagógico ou operativo que orienta as ações educativas que atravessam o processo<sup>90</sup>. (Veiga, 1995; Demo, 1994; Gemerasca e Gandin, 2002; Dalmás, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, portanto, fortemente ancoradas no debate acerca desses fundamentos, determinavam que os currículos fossem (re)formulados por meio da elaboração de Projetos Político-pedagógicos, os quais deveriam apresentar e descrever metodologicamente como se encaminharia a formação, a partir de alguns elementos imprescindíveis, tais como:

- princípio norteador do curso;
- perfil do licenciado que se pretende formar;
- objetivos da formação;
- competências e habilidades específicas àquela área de conhecimento;
- estratégias pedagógicas (formação continuada, interação entre ensino e pesquisa, articulação entre a graduação e a pós-graduação, formas de avaliação contínua do Projeto e da formação;
- organização da componente prática, que deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, não se restringindo ao estágio, nem desarticulando-se do restante do curso;
- integralização curricular (reorganização das componentes e redefinição da matriz);
- ementário das disciplinas.

---

<sup>89</sup> Embora não se esgotem aqui as valiosas referências, mencionamos a importância dos trabalhos de Dalmás, 2002; Demo, 1994; Gemerasca e Gandin, 2002; Padilha, 2002; Veiga, 1995, Paixão Santos (2016), Gadotti (2013), Saviani (2014), dentre outros.

<sup>90</sup> No período compreendido entre 2006 e 2009 — quando muitos currículos de licenciatura já haviam se reestruturado e estavam em processo de implantação —, na condição de Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, integramos a comissão elaboradora do primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Geografia do campus CAMEAM dessa Universidade. Foi um exercício bastante diferente do que se realizava, de modo geral, no País. O processo envolveu a mobilização participativa da comunidade acadêmica discente e teve na sua agenda de elaboração a orientação das supramencionadas dimensões filosóficas, políticas, situacionais e pedagógicas, fundamentais no norteammento da (re)elaboração de um currículo.

Além disso, orientava-se que a elaboração desses Projetos Político-pedagógicos fosse sustentada na participação ampla e democrática — ou seja, a partir do envolvimento de representantes diversos da comunidade acadêmica — quanto com base no respeito às necessidades e interesses dessa comunidade.

Não obstante, na prática, muito dessas aspirações não se efetivaram. Em face da urgência em responder às determinações do Ministério da Educação e sem uma preocupação ampla com a compreensão do currículo e sua relação com o contexto socioespacial e político-pedagógico de cada curso, muitos projetos foram construídos a toque de caixa, tanto no estado do Ceará, quanto em vários cursos de Licenciatura do País, elaborados mais para responder a uma exigência normativa.

Esse contexto de mudanças na base formativa inicial foi atravessado por dificuldades as mais diversas nos vários departamentos e colegiados em todo o país. Faltava um direcionamento tanto de natureza epistemológica quanto operativa. Não havia clareza, por exemplo, em relação aos conceitos de *habilidades* e *competências* preconizados nos documentos do Conselho Nacional de Educação. Não se discutia de forma profunda a organização da carga horária que se divide entre a formação específica e a dimensão didático-pedagógica.

Consideráveis imprecisões em torno de novas componentes que passaram a integrar a formação dificultavam sobremaneira a organização curricular. Como inserir as 400 horas de Atividades Práticas? No que consistiam efetivamente as Atividades Complementares, de natureza acadêmica-científico-cultural, as quais deveriam ocupar 200h da formação? Como distribuir a carga horária expandida do Estágio Supervisionado, que passava a integralizar 400h nessa formação inicial? Enfim, eram alterações significativas que impeliavam uma clareza teórico-metodológica, dada a dimensão pedagógica que as envolviam.

Aliás, a fragilidade do debate que contrapõe ainda hoje no Brasil a formação do bacharel e do licenciado, fortalece essa falta de demarcação político-curricular dos princípios, do perfil e da identidade docente que deve orientar as reformulações e adaptações dos PPP nos cursos de formação inicial de professores em geografia, no contexto contemporâneo.

Um objetivo muito precisamente definido pelas DCNs de 2001/02 foi a ampliação da concepção da prática, o que era muito válido, já que, de fato, essa dimensão sempre esteve mais acanhada, no modelo de formação inicial 3+1 de natureza tecnicista (três anos de formação pautada nos saberes específicos e um nos conteúdos relativos às disciplinas pedagógicas).

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades do estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos de formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (PARECER CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO. Despacho do ministro em 17/01/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31).

Era profundamente necessário que a formação caminhasse rumo a uma superação dessa perspectiva fragmentária do famigerado modelo 3+1. Não obstante, os processos de reestruturação curricular foram se desenhando nessa direção, em linhas gerais, com uma compreensão muito limitada, um certo esvaziamento de sentido, no que concerne a uma apropriação crítica e consciente do que seja currículo. Consideramos dois fatores que contribuíram para esse cenário, além da carência supramencionada de orientação das próprias Diretrizes, pelos órgãos competentes:

- uma escassez histórica de diálogo acadêmico entre os formadores das áreas específicas nos cursos de licenciatura e os formadores da área da educação. Esse contato se restringia, na maioria das situações, aos momentos de organização dos horários e definição do quadro docente relativo às disciplinas didático-pedagógicas que ocupam a matriz curricular dos cursos de licenciatura. Um contato mais burocrático-administrativo. A falta dessa interlocução científico-pedagógica, que não ocorria (com frequência) no âmbito de debates sistemáticos sobre currículos, precisou ser remediada no apogeu das reformulações. No caso da FAFIDAM/UECE<sup>91</sup>, os processos se deram mediante consultas, reuniões interdepartamentais e interinstitucionais, entretanto direcionadas, na maioria das vezes, muito mais pragmaticamente a resolver o problema da elaboração dos documentos (PP) e da operacionalização das matrizes curriculares do que a uma discussão mais ampla sobre currículo e formação, salvo exceções.

---

<sup>91</sup> Participamos desse processo, no âmbito de sua atuação na Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico de Geografia da FAFIDAM/UECE.

- a falta de interlocução, também de longa data, entre os responsáveis pela formação inicial na universidade e os formadores que estão no exercício da profissão docente, nas escolas. Esse histórico hiato entre os dois universos explica-se, em grande medida, pelo próprio paradigma que norteou a formação desses profissionais, da academia e da escola, um paradigma fortemente ancorado na ideia de que a universidade é lócus da formação e a escola, da atuação, prescindindo esse último espaço da fase de preparação para a docência. Concebendo de forma dicotômica a formação e atuação, acabam por refletir essa postura divisionista na concepção de uma graduação que na maioria das vezes somente se aproxima da escola nas fases do estágio supervisionado. Em consequência disso, decorre o estranhamento em relação ao desconhecido, nomeadamente, às noções de habilidades e competências, perfil profissional, dentre outras. Cacete (2015) e Sheibe e Bazzo (2013) lembram que mesmo as bases regulatórias curriculares, como as DCN e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também foram elaborados de forma bastante questionável, centralizadas e sem diálogo com os professores das escolas, atores fundamentais do processo educativo para o qual se conduziam as tentativas de mudança.

A inserção de novas componentes curriculares nos cursos de formação inicial provocou mudanças sensíveis na organização desses currículos, em todo o país. As DCN designavam, como elementos constituintes do Projeto Pedagógico do Curso, a introdução de:

- 200 horas de Atividades Complementares, de natureza acadêmico-científico-cultural, e que não se deveriam confundir com as Atividades Práticas nem com o Estágio Curricular Supervisionado. Consistiam na “prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade” (DCN/CNE/CES, Art. 8, 2004);
- 400 horas de Prática como Componente Curricular/PCC, conhecidas como Atividades Práticas, distribuídas ao longo do processo formativo. (DCN/CNE/CES, Art. 13, 2015);
- 400 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica. (DCN/CNE/CES, Art. 13, 2015)

Cabe, entretanto, destacar, no desenho curricular de cada Curso de Licenciatura, algumas especificidades relativamente à concepção e inserção dessas novas componentes (Atividades Complementares, Atividades Práticas), bem como à reorganização de outras, caso do Estágio Supervisionado.



*FAFIDAM/UECE*

A Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM, onde está sediado um dos dois Cursos de Geografia ofertados pela UECE, foi criada através da Lei nº 8.557 de 19 de agosto de 1966. Está localizada no município de Limoeiro do Norte, o qual exerce importante papel de centro de difusão e polarização de atividades socioeconômicas e político-culturais na região onde se insere, no estado do Ceará, Brasil.

Essa faculdade realiza há quase 50 anos<sup>92</sup> a missão de formar e qualificar profissionais para a docência, tendo como área de abrangência cerca de 13 municípios, nas microrregiões do Baixo, Médio e Alto Jaguaribe. Trata-se de uma Unidade engajada, desde longa data, com o desenvolvimento educacional, social, econômico, político e cultural da região jaguaribana. Os primeiros cursos implantados e reconhecidos foram Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. O Curso de Geografia, institucionalizado pelo Decreto Nº 073651/74, promove, desde então, a formação inicial (e também continuada) de professores, além de incorporar, com grande pujança no debate local e regional, as questões político-econômicas e socioambientais que dinamizam a geografia do Vale Jaguaribano.

Conforme o histórico contextual mais amplo que apresentamos, essa formação, do final dos anos 1960 até o ano de 2007, seguiu o modelo 3+1. Na matriz curricular de 1984, acompanhando a tendência aplicacionista, o primeiro ano de formação era destinado exclusivamente à realização das disciplinas consideradas de formação geral, como Estatística, Filosofia, Sociologia, Metodologia do Trabalho Científico, dentre outras. A partir do segundo ano até o penúltimo semestre do Curso, a integralização curricular esteve constituída de conteúdos dos saberes geográficos específicos e também de disciplinas do eixo da Educação, mas destituída da articulação e retroalimentação entre essas disciplinas dos dois eixos. Uma articulação que deveria consistir na base integrante desse processo formativo inicial. É forçoso reconhecer o quanto essa carência, comum às licenciaturas do Brasil até os anos 2000, de uma formação para o magistério pautada no diálogo de saberes científicos pedagógicos e específicos, far-se-ia imprescindível à conexão com a ação profissional.

Além do isolamento disciplinar, compartimentava-se o processo formativo entre essa base “teórica” de acesso aos conhecimentos científicos, que perdurava, em geral, até o sétimo

---

<sup>92</sup> Conforme supramencionado, a FAFIDAM foi criada em 1966, entretanto o primeiro vestibular ocorreu em 1968. Em 1975, a Faculdade foi incorporada à Universidade Estadual do Ceará.

período do Curso, e um momento final da “prática”, no qual, por meio de estágios ou outras atividades do gênero, alinhava-se o desfecho dessa preparação para o magistério, com a aquisição e o domínio das técnicas que habilitariam esse futuro professor para o exercício da docência. Quando nos referimos a outras atividades do gênero, reportamo-nos às estratégias utilizadas para substituir o Estágio na escola, na fase da lecionação de aulas/regência. Não raro, a prática supervisionada, que se desenvolvia nas disciplinas *Práticas de Ensino I* e *Práticas de Ensino II*, era substituída por micro-aulas ou metodologias de ensino similares, na própria universidade, sem contato com a escola.

A construção e posterior revisão do Projeto Político-pedagógico do Curso de Geografia da FAFIDAM foi realizada em momentos diversos. No ano de 1999 foi criada uma comissão de trabalho para a elaboração desse instrumento. O contexto nacional era de pós Lei de Diretrizes e Bases/LDB (1996) e pós Resolução para a Formação de Professores da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/Conselho Pleno/CP de 1997 e 1999<sup>93</sup>. Os trabalhos não avançaram, contudo, para a efetivação de um documento escrito.

Em 2001, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs, a discussão foi retomada, e finalmente, entre 2004 e 2005, uma nova comissão<sup>94</sup> sistematizou essas reflexões, o que culminou na elaboração do PPP. Houve inicialmente um esforço em construir uma proposta curricular conjunta com o campus central da Universidade, em Fortaleza, onde também está sediada uma Licenciatura em Geografia, por parte dessa Instituição. Entretanto, pesou como fator decisivo encontrar um ponto em comum nas duas comissões que respeitasse a autonomia das diferentes realidades, o marco situacional e o princípio da contextualização sócio-cultural que circunda a formação do licenciado.

Assim, tentando levar em conta o respeito às dimensões sócio-espaciais e os aspectos naturais, político-econômicas e culturais daquele contexto, optou-se por elaborar um PPC no qual as especificidades curriculares pudessem ser pensadas à luz das particularidades de cada centro e dos cursos.

---

<sup>93</sup> A formação dos profissionais do magistério para a educação básica tem sido foco de discussões ao longo da trajetória do Conselho Nacional de Educação (CNE). Sobretudo a partir de 1990, quando essas discussões ganham força, são aprovadas sucessivas resoluções destinadas a essa formação e habilitação para a docência. A Resolução Nº 2 de 26 de junho de 1997 já orientava no Art.11 “As instituições de ensino superior deverão manter permanente acompanhamento e avaliação do programa especial por elas oferecido, integrado ao seu projeto pedagógico” (<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ResolucaoCNE-CP-2-1997-FormacaoPedagogica.pdf>).

<sup>94</sup> Compusemos essa comissão no ano de 2004, quando foram definidos os elementos centrais do PP e a organização curricular dos componentes (disciplinas, atividades práticas, estágio, atividades complementares, dentre outros).

A Resolução CNE 2002/2, art.14 também já reforçava a orientação no sentido da autonomia curricular: “a flexibilidade curricular tão enfatizada pelas Diretrizes é necessária, inclusive, para que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando eixos articuladores nelas mencionados”. Dessa forma, a definição dos objetivos, princípios norteadores da formação e das matrizes curriculares de ambos os cursos foram estabelecidas em projetos individuais e não em um coletivo.

Isto posto, a Licenciatura em Geografia da FAFIDAM/UECE, no movimento das demais instituições formadoras, reorganizou seu currículo em atendimento às disposições do Conselho Nacional de Educação/MEC. O PPP preconiza uma formação em 4,5 anos, estruturada em 9 semestres de integralização curricular, obtendo-se, ao final desse, 3.196 horas, dentro do que prevê a Resolução CNE/CP nº2 , de 18 de fevereiro de 2002. São 188 créditos letivos.

O currículo que se reestruturou por esse PPP foi implementado em 2007. Em 2011, entretanto, em face das recomendações do Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão responsável pela validação do Curso, foi necessária uma revisão do Projeto. Era uma ocasião para se rediscutir elementos cruciais relativos à formação do licenciado, incluindo perfil do profissional.

Como mencionamos, acerca do contexto socioespacial em que se insere a geografia da FAFIDAM, essa faculdade atua sobre uma ampla área regional. Trata-se de uma região com aspectos socioambientais e político-culturais bastante entrelaçados à lógica de (re)ocupação territorial do domínio sertanejo. Diversos conflitos de ordem ambiental e político-econômica se instauraram e se instauram ali. Desde processos históricos relacionados às oligarquias do gado e do latifúndio até as dinâmicas recentes, dos últimos 40 anos, envolvendo as políticas de modernização agrícola e seus impactos na organização da relação cidade-campo-região.

Esse cenário impulsiona o papel da FAFIDAM como locus central do debate regional e das questões que envolvem o reordenamento do território. Em particular, o Curso de Geografia fortalece esse papel, orientando, portanto a uma formação engajada com essas problemáticas.

A concepção desse papel político-pedagógico do Curso de Geografia na compreensão desses processos, e considerando ainda a multiescalaridade que os envolve, provoca à concepção/revisão do Projeto Político-pedagógico, de modo que este seja capaz de proporcionar ao estudante de Geografia a leitura, interpretação e apropriação dessa realidade, entendendo as escalas que a entrecruzam. Esse desafio, que entendemos como marco

situacional, sempre configurar-se-á como fulcral na construção e reafirmação da identidade daquele curso de formação inicial, respeitando o tempo e espaço singulares em que ele se insere.

Tendo em conta esse enquadramento, o currículo de Geografia atualmente vigente nessa Instituição foi organizado em dois núcleos, um de formação básica e outro de formação diversificada, além das atividades complementares e da prática como componente curricular. A carga horária do Curso (3.196 horas) é, portanto, distribuída da seguinte forma (Quadro 9):

Quadro 9 | Estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da FAFIDAM/UECE (Elaborada pela autora, a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da FAFIDAM/UECE).

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS CURRICULARES
<b>Conteúdos de natureza científico-cultural</b> <i>Núcleo de Formação Básica</i> <i>1836 horas</i> <i>Núcleo de Formação Diversificada</i> <i>340 horas</i>	2176	128
<b>Prática como Componente Curricular</b>	408	24
<b>Estágio Curricular Supervisionado</b>	408	24
<b>Atividades Complementares</b>	204	12
<b>Total</b>	<b>3.196</b>	<b>188</b>

As Atividades Complementares, como mencionamos anteriormente, são destinadas a ampliar as condições de produção e socialização do conhecimento, investigação e reflexividade desse professor em construção. São, portanto, componentes curriculares supletivas à formação, e a definição da carga horária correspondente pode advir das horas que o licenciando dedica aos programas de iniciação à docência (caso do PIBID), aos programas de iniciação à pesquisa, das monitorias que assessoram as disciplinas, da participação e organização de oficinas, minicursos, congressos, seminários, dentre outras atividades.

A Prática como Componente Curricular foi instituída nas DCN com o propósito de superar o fosso histórico inerente às dimensões teórico-científicas e práticas da formação. No

referido Projeto Pedagógico organizam-se em forma de oficinas, que manifestam-se na matriz curricular como disciplinas, ministradas a partir de meados do curso. Nelas, buscando-se aprofundar a perspectiva da aprendizagem significativa (Ausubel, 1963; Moreira e Masini, 1982), realiza-se uma abordagem de transformação do conhecimento geográfico numa perspectiva pedagógica que correlacione os conteúdos dos saberes específicos da geografia ao enfoque do ensino desses saberes.

O Estágio Curricular Supervisionado, em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP 2002/03/04/05/06/15), “é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Parágrafo 6 do Art. 13 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e para a formação continuada). Compreende o exercício de 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio propriamente dito na área de formação e atuação na educação básica. Obedecendo a essa orientação normativa, o Projeto Político-pedagógico do Curso de Licenciatura da FAFIDAM organizou essa componente curricular, optando por distribuí-la nos três semestres letivos finais do Curso. Estrutura-se, portanto, em forma das seguintes disciplinas: Estágio Supervisionado em Geografia I, Estágio Supervisionado em Geografia II e Estágio Supervisionado em Geografia III. A organização dessa componente será abordada no capítulo seguinte, que versa sobre as práticas supervisionadas de ensino de geografia no Ceará, Brasil e em Portugal e a construção da identidade profissional docente.

## *UFC*

No mesmo movimento, já referido, de arranque da Geografia no Ceará, contexto de fundação da Faculdade Católica do Ceará (1947) e reestruturação da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará (1961), é criado o Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Ceará/UFC <sup>95</sup>. Entretanto, distintamente das licenciaturas aludidas nessa investigação e encravadas em territórios do interior do Ceará, esse Curso está assentado no campus que se localiza na capital do Estado, Fortaleza. Além disso, nessa Instituição, a

---

<sup>95</sup> O Curso é criado em 25 de janeiro de 1961, através da Lei no 3866/61, mas a sua implantação só decorre em março de 1963. (Projeto Pedagógico de Geografia, UFC).

Licenciatura não é a única habilitação em nível de Graduação, porquanto o Curso oferta também o Bacharelado com Habilitação em Estudos Geográficos Regionais e em Levantamento Fisiográfico e Conservacionista. Trata-se, portanto, de uma estrutura institucional bem mais complexa, o que demanda também maior estrutura física e composição de quadro docente. Desde a existência do Curso, são ao todo 09 currículos elaborados e reformulados (2005 e 2013), no conjunto de todas essas habilitações.

Entretanto, vale ressaltar que a despeito da forte integração com a Geologia<sup>96</sup> na sua linhagem, o Curso inaugura seu funcionamento, tendo a Licenciatura como primeira habilitação implantada, voltada para o magistério docente, em 1963. Somente decorridos 4 anos de funcionamento dessa habilitação, avança na elaboração de projeto para o Bacharelado (1969), visando à demanda de profissionais geógrafos diplomados, no estado do Ceará e na Região Nordeste. É pertinente lembrar a passagem da geografia portuguesa na contribuição desse Projeto. O empreendimento para a instalação do Bacharelado conta com a ajuda de nomes da Geografia Brasileira e também internacional, como é o caso dos franceses Michel Rochefort e Jean Tricart e do português Orlando Ribeiro (CEG-Lisboa), na participação de professores externos convidados a ministrar disciplinas e seminários, numa época em que paulatinamente a equipe de professores efetivos ia se estruturando<sup>97</sup>.

Naquele período o Departamento de Ciências Geológicas recebe a visita de ilustres geógrafos nacionais — Nilo Bernardes, Irene Garrido, Kurt Hanck, Valdir de Oliveira, Manoel Correia de Andrade, Maria Teresa Prost, Durando de Lima e Carlos Augusto Figueiredo Monteiro —, como também a de geógrafos estrangeiros: Orlando Ribeiro, diretor do Instituto de Geografia de Lisboa, professores Gérard Prost, Jean Gallais e Anne Rose Hirsch, da Universidade de Strasbourg-França. A presença desses geógrafos teve um papel importante no fortalecimento do projeto de construção do curso (Geografia UFC 50 anos, 2014, p. 16).

Fixada na capital do estado e em pleno contexto de Regime Militar (anos 1970), essa Geografia é chamada a contribuir, por meio de sua equipe profissional, com a produção de dados e elaboração de importantes relatórios técnicos que cooperassem com o projeto de

---

<sup>96</sup> Destaque para a criação do Instituto de Geociências, em 21 de dezembro de 1968 (Decreto 62.279), passando posteriormente ao status de Departamento de Geociências, o qual abrigava os Cursos de Geografia e Geologia. A autonomia departamental ocorrerá apenas no contexto do Regime Militar, momento político nacional propício para uma Geografia produtora de conhecimentos para fins estratégicos ao regime. Em 1982, o Departamento de Geociências passa ao status de Departamento de Geografia, criando-se, por conseguinte, o Departamento de Geologia.

<sup>97</sup> Esse histórico está disponível no material Geografia *UFC 50 anos* (2014).

integração regional e de conhecimento do território nacional. Ademais, muito embora a missão inicial do Curso estivesse voltada à formação de profissionais para o ensino, o contexto de reconhecimento do profissional geógrafo<sup>98</sup> impulsionaria a formação de bacharéis que pudessem atuar no mercado e/ou em importantes órgãos de planejamento, desenvolvimento regional, zoneamento ambiental e ordenamento territorial<sup>99</sup>.

No âmbito das reformas universitárias e contratação de quadros docentes nas universidades, o Curso foi ampliando sua equipe de professores e investigadores, muito embora essa perspectiva investigativa, como nas demais IES investigadas, concentre-se majoritariamente nas questões urbano-territoriais, culturais, agrárias, físico-ambientais e do turismo. Como se verifica no depoimento a seguir, não há perspectivas, num horizonte próximo, de inserção de uma linha de Ensino de Geografia na Pós-graduação.

Não está na pauta de prioridade da Pós, porque mudanças de linha num programa que já está em curso é alguma coisa duplamente burocratizada aqui, porque se passa por instâncias de aprovação e na Capes, que iria perguntar o que está acontecendo para justificar mudança. É muito mais fácil fazer parcerias com outros programas do que propriamente criação de uma linha. Pelo menos eu conheço a pós-graduação aqui razoavelmente e ela não tem tendência de incorporar uma linha pra ensino. (professor formador, entrevista)

A matriz que se apresenta a seguir (Quadro 10), diz respeito ao Currículo que vigorou entre os anos iniciais da Licenciatura até o ano de 2004, quando, em atendimento às determinações das DCN (CNE/CP, MEC), organiza-se a elaboração de um novo modelo formativo.

Quadro 10 | Estrutura curricular da Licenciatura em Geografia/UFC entre 1961 e 2004 (Curso de Licenciatura em Geografia da UFC).

PERÍODO	CARGA HORÁRIA CORRESPONDENTE
<b>1º período</b>	
Elementos de Matemática	96h

<sup>98</sup> Referimo-nos à promulgação da Lei nº 6664, de 26 de junho de 1979, instituída pelo Decreto nº 85.128, de 15 de setembro de 1980, que regulamentou a profissão de geógrafo, no País.

<sup>99</sup> Dentre os principais órgãos federais, estaduais ou municipais nos quais aspiravam trabalhar os bacharéis recém-profissionalizados, estavam: a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste/SUDENE, o Departamento Nacional de Obras contra as Secas/DNOCs, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, o projeto Radam/Brasil.

Química Geral	96h
Geologia Geral	96h
Biologia Geral	96h
<b>2º período</b>	
Introdução à Estatística - 96h	96h
Introdução à Ciência Geográfica - 96h	96h
Introdução à Economia - 96h	96h
Introdução à sociologia - 96h	96h
<b>3º período</b>	
Cartografia I	64h
Geografia Física - Climatologia	64h
Geografia Humana/Geografia da População	64h
Geomorfologia	64h
História Econ. Social e Política do Brasil	96h
<b>4º período</b>	
Princípios de Ecologia Geral	64h
Geografia Física - Águas superficiais	64h
Geografia Humana/Geog. Agrária	64h
Pedologia Geral	64h
<b>5º Período</b>	
Biogeografia	64h
Geografia Urbana e dos Serviços	64h
Mét. e Téc. da Pesquisa em Geografia Física	80h



Psicologia da Educação I	64h
Estrut. e Func. do Ensino Fundamental e Médio	64h
<b>6º Período</b>	
Geografia do Brasil I	96h
Geografia Regional I	96h
Mét. e Téc. da Pesquisa em Geografia Humana	80h
Introdução à Prática de Ensino em Geografia	96h
Psicologia da Educação II	96h
Didática I	64h
<b>7º Período</b>	
Prática de Ensino em Geografia I	96h
<b>8º Período</b>	
Optativa*	
Atividades Complementares	16h
Prática de Ensino em Geografia II	128h

Nota: \* A carga horária das optativas variava entre 64h, 80h, 96h e 128h, a depender da disciplina. O elenco das opções contemplava conteúdos da Sociologia, Estatística, Filosofia, Antropologia, do Planejamento, da Computação, além de conteúdos específicos da Geografia Humana e da Geografia Física.

No contexto mais amplo da época, de organização das matrizes curriculares de forma fragmentária e divorciada, o Plano de Estudos da UFC acompanhava a tradição de separar, no processo formativo, a dimensão teórico-científica da prática. Privilegiava, em vários momentos, oferecer uma maior carga horária (96h) aos conteúdos curriculares de áreas de fundamento e subsídio para a compreensão do conhecimento geográfico — como Sociologia, Economia e Estatística —, deixando tempos letivos mais reduzidos (64h) para parte

importante dos saberes científicos específicos — Cartografias, Geografia Urbana, Pedologia, Geografia Agrária, Geomorfologia, dentre outras. Contudo, oferecia ao licenciando um contato inicial com a Ciência Geográfica já no segundo semestre, quando muitos currículos somente o faziam a partir do terceiro.

A tendência de uma formação bacharelística se confirmava ainda na oferta das disciplinas optativas. Todas eram de cariz científico específico e nenhuma contemplava um tema afim ao ensino de geografia, ou de forma mais ampla, conteúdos de natureza didático-pedagógica.

Nesse modelo de formação, o contato com as escolas seria proporcionado apenas a partir do penúltimo semestre, o que, na prática, nem sempre se efetivava.

Por que o que a gente tinha antes era um curso de bacharelado. Mesmo estando num curso de licenciatura, no nosso imaginário quando você chega no 6º ou 7º semestre é que você se dá conta que está num curso de licenciatura porque a trajetória toda é de bacharelado. Poucas relações são feitas, com relação às disciplinas que você vai tendo durante o curso, com o ensino, com a atuação do professor e a educação básica. (...) Na realidade, a gente não vivenciou a escola. O que a gente tinha na estrutura antiga era Prática I e Prática II. Prática I a gente não foi pra escola. Na Prática II teve a oportunidade de ir para a escola. E aí, como não havia essa preocupação com a formação do professor-pesquisador, professor que questiona sua prática, que elabora o conhecimento com relação à escola, ao ensino que se faz na escola, então isso foi feito de modo muito até traumático. Porque você sai da universidade, é jogado dentro da sala de aula, sem conhecer a escola. Então, a única preocupação era preparar aulas pra ir dar naquela turma que você escolheu pra ser professora de geografia; que nem sempre você tem o acompanhamento do professor, o que foi o meu caso. (Professora Formadora, entrevista).

A tessitura do Projeto Pedagógico do Curso se processou no período compreendido entre os anos de 2004 — quando esse documento, em sua primeira fase de elaboração, é aprovado pelo Colegiado da Coordenação — e de 2011, quando o Conselho Nacional de Educação determina as revisões dos referidos projetos. Diferentemente de outras realidades institucionais já referidas, essa construção não ficou sob os domínios exclusivos do quadro docente do Curso, mas incluiu a representação estudantil (nesse caso, estudantes do Centro Acadêmico e bolsistas de um Programa de fomento à investigação, ensino e extensão acadêmica). O Projeto se afirmou, ainda, como resultados de diálogos com outros departamentos e instâncias institucionais, no sentido de:

buscar elementos para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores coerentes com as novas exigências legais e as demandas da realidade social. O qual se fundamenta no pressuposto que a profissão docente exige uma formação específica, uma vez que, para o seu exercício, não é suficiente o domínio do conteúdo da *área em que vai atuar*. É preciso capacitar o *docente* para compreender criticamente a educação e o ensino, assim como seu contexto sócio-histórico. É fundamental também oferecer elementos para uma atuação consciente nesta realidade, no sentido da sua transformação, da superação das dificuldades e problemas atuais. Bem como em favor de uma formação específica para o licenciado em Geografia, cuja ação docente exigirá, além de saberes técnicos, outros conhecimentos, outras habilidades e competências, ou seja, a compreensão de diferentes dimensões da docência, não esgotáveis apenas pelo domínio dos conhecimentos específicos. (Projeto Político-Pedagógico UFC, versão 2011).

Implantado, portanto, em 2013, numa versão revisada do Projeto de 2004/2005, avançou nas seguintes perspectivas:

- introduziu a Prática como Componente Curricular a partir do 2º semestre, assumindo aquilo que Nóvoa chama de “componente prático”, onde se realiza “a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração”. (Nóvoa, 2009, p. 207). O Programa distribui essa componente:
  - a) em Oficinas de Geografia, com carga horária de 64h, do 2º ao 5º semestre, para o tratamento de conteúdos da Geografia Física e da Geografia Humana, e de material cartográfico e audiovisual);
  - b) em duas disciplinas de Geografia e Ensino, no 6º e 7º semestres, com abordagem acerca dos fundamentos e questões teórico-metodológicas do ensino de geografia, da produção de material didático e da investigação geográfica nessa área de saber específico.
- Determina, no trabalho de conclusão dessa licenciatura, a abordagem da educação geográfica, que pode se expressar em forma de artigo científico, memorial reflexivo de vivências escolares e monografia com proposta metodológica na área do ensino. Essa medida vai de encontro a uma hesitação profundamente presente nos departamentos e colegiados de demais Licenciatura em Geografia do Ceará, que optam, em contextos de elaborações/reformulações curriculares, em não privilegiar o ensino de geografia nas investigações geográficas, inclusive aquelas para obtenção do grau de Licenciado;
- inicia o Plano de Estudos com disciplinas essencialmente da área da Geografia, permitindo que o licenciando tenha contato desde cedo com aquele conjunto de

conhecimentos. Disciplinas de fundamento, como Sociologia, Filosofia e Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação aparecem no 2º semestre;

- rompendo com a concepção do Programa anterior, ofertam no leque de Optativas, disciplinas ligadas à Educação Geográfica e à formação didático-pedagógica, tais como Geografia do Espaço e Cidadania, Tecnologias da Geoinformação, Educação Ambiental, Teoria Curricular, Educação Especial, Psicologia da Educação, Educação de Adultos, Novas Tecnologias de Educação à Distância, dentre outras;
- no âmbito de ampliação das horas destinadas ao Estágio, antecedem a distribuição dessa componente para o 5º semestre, de modo que as 400h possam ser desenvolvidas desde meados dessa formação e em diversas modalidades de ensino (Ensino regular Fundamental e Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional). Uma mudança que, do ponto de vista da concepção, coloca a formação de professores para dentro da profissão docente, de sua cultura profissional, seus dilemas e suas diligências.

Apresenta-se, a partir dessa reorientação curricular, um ideal de preparação para o magistério docente mais próximo de uma indução nessa realidade profissional, como reforçam as declarações dessa professora formadora:

Nós avançamos bastante. Porque na estrutura antiga você apenas ia “pras” escolas no 7º ou 8º semestre. Quer dizer, ia direto pra sala de aula fazer regência. Então, nesse sentido a gente tem avançado nessa concepção do que é o estágio como componente curricular numa formação docente. Então os alunos vivenciam a escola, vão à escola e se colocam como professores, pesquisadores, porque são assim orientados, a partir do 5º semestre, obedecendo às diretrizes curriculares, no caso da UFC. (...) O aluno tem a oportunidade de conhecer o espaço escolar, problematizar esse espaço, problematizar o ensino de geografia, conversar com os professores da educação básica, ter contato com os alunos, discutir sobre as práticas institucionalizadas, discutir sobre a ação docente, como os professores atuam se posicionam diante da estrutura que a gente tem de escola, diante das definições que vem de cima pra baixo, diante desses documentos que chegam que acabam definindo o que professor tem que fazer dentro da escola. (Professora formadora, entrevista).

Todavia, é de domínio explícito que entre as proposições discursivas dos projetos e as práticas curriculares desenvolvidas, desvelam-se muitos entraves. A imprecisão no que tange às práticas de ensino, na inclusão das 400h dessas atividades, bem como a operacionalização das 400h de Estágio é visivelmente identificada. A despeito do eco em torno dos objetivos dessa ampliação de tempo destinado à imersão gradativa nas questões do futuro ambiente de

atuação profissional, ainda são obscuros os caminhos concretos na direção de uma integração teoria-prática e da transversalidade.

Essa é a proposta, mas de fato o que acontece: a gente tem alguns percalços, desafios ainda pra gente vencer essa estrutura curricular. Porque às vezes eu avalio como apenas acréscimo de disciplinas, algumas não funcionam como deveriam. Principalmente Prática de Ensino, que se configura dentro do curso como disciplina e não como prática de ensino. Então às vezes fica muito isolado, fragmentado. Os alunos mesmos não conseguem ver nenhuma relação entre uma oficina com a realidade da escola. Fica muito distante. Às vezes fica muito mais como simulação em sala de aula. Como é que você desenvolve prática de ensino dentro da própria sala de aula, da universidade, onde você vai apenas discutir sobre certos recursos que poderiam dar certo. Nesse sentido, eu vejo que a gente precisaria avançar na concepção do que realmente venha ser a prática de ensino. Eu vejo de negativo a pouca relação desses conteúdos com o que realmente se faz na escola. Uns chamam de transposição didática; outros chamam de transformação didática. Eu percebo que as nossas disciplinas específicas ainda são ministradas para bacharéis, então os nossos alunos aprendem sobre Geomorfologia, sobre Geografia Urbana, Geografia Agrária, sem fazer relação alguma com aquilo que realmente é trabalhado na escola. E é comum você encontrar alguns alunos quando chegam nos estágios querendo tirar dúvida como é que vai trabalhar um conteúdo ou outro... porque não teve. Eu penso que isso as práticas de ensino não resolveram. Elas é que deveriam fazer essa relação; essa ligação com os conteúdos que são trabalhados nas disciplinas. (Professora formadora, entrevista).

O parecer supracitado dessa formadora acerca do fulcral distanciamento entre o que preconiza o modelo de formação e sua concretização diz respeito a um conjunto de determinações que precisam ser observadas e revistas, à luz dos contextos de reformulação dos Projetos e currículos. Como lembram as educadoras Scheibe e Bazzo (2013), é preciso aprimorar e expandir a investigação não apenas nos discursos, concepções e componentes curriculares desses projetos, mas sobretudo nas práticas curriculares desenvolvidas por aqueles que fazem os diferentes cursos de Licenciatura oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior.

#### *UVA*

O Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú/UVA integra os 20 cursos de graduação (nas modalidades Bacharelado e Licenciatura) distribuídos pelos 4 campi dessa Instituição, que se localiza no Norte do Ceará, município de Sobral. Situa-se, portanto, em uma cidade média localizada na parte noroeste do sertão cearense, com uma população superior a 170.000 habitantes. É uma das maiores centralidades regionais do estado, inserida nos circuitos do comércio internacional, por meio

da exportação de produtos primários, na segunda metade do século XIX. A cidade se moderniza no contexto de expansão da globalização, após meados do Século XX, com o incremento intensivo da industrialização, comércio e serviços no seu território urbano (Holanda, 2013)<sup>100</sup>.

Esse é o contexto de fundação da UVA, que consiste na segunda maior universidade estadual nesse território. No ritmo da natureza polarizadora e difusora que a centralidade desse município exerce sobre a Região, essa Universidade também tem uma área de atuação que abrange cerca de 40 municípios. Dentre as cinco licenciaturas em Geografia do Ceará, trata-se do Curso mais jovem, (1994), muito embora a UVA tenha sido criada em 1961, como Fundação Municipal, desenvolvendo formações iniciais em outras áreas<sup>101</sup>.

Entre 1994 e 2005 o modelo de formação para a Licenciatura era basicamente integrado à modalidade Bacharelado, que o Curso também oferta. Os alunos realizavam a formação entre três e sete anos<sup>102</sup>, podendo, nesse período, cursar as duas habilitações, da seguinte forma:

- Até o VII Período, havia um corpo comum de disciplinas para as duas modalidades — Bacharelado e Licenciatura.
- No VIII Período, quando o aluno houvesse optado pela habilitação pretendida, concentravam-se as disciplinas específicas àquela formação.
- O IX Período privilegiava o desenvolvimento do trabalho monográfico, componente obrigatório para obtenção do grau de licenciado ou bacharel e cuja abordagem poderia contemplar um tema, seja qual fosse, do amplo escopo geográfico.

A ruptura desse paradigma 3+1, conforme já referido, ponto crucial de enfrentamento pelas Resoluções e Diretrizes, foi o foco central do novo modelo de organização curricular, pressuposto pelo Projeto Político-pedagógico. Ademais, a reformulação do Currículo exigia a criação de uma Licenciatura autônoma, a qual: “ainda que conservasse estreita associação com a formação dos bacharéis, permitisse a formação de licenciados com formação pedagógica mais consistente e com maior integração entre os saberes específicos e os saberes

---

<sup>100</sup> A geógrafa, investigadora nesse temário e professora do Curso de Geografia da UVA Virgínia Holanda aborda essa contextualização no artigo Sobral - Ce: os dois circuitos da economia urbana em uma cidade média do Nordeste brasileiro. (Revista OKARA: Geografia em debate, v.7, n.2, p. 225-240, 2013)

<sup>101</sup> Ciências Contábeis, Engenharia de Operações (atual Tecnologia da Construção Civil), Enfermagem e Obstetrícia e Educação (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, UVA, 2010)

<sup>102</sup> Consoante a Lei 4.024/62 que regimentava o Currículo Mínimo em Geografia. (PPP Geografia UVA, 2010)

pedagógicos”. (Projeto Político-pedagógico de Licenciatura em Geografia da UVA, 2010, p. 8). Uma vez que havia cada vez menos fluxo para o Bacharelado — o que se explicava pelo contexto vocacional local, que reivindicava muito mais a profissionalização para o magistério docente —, o Curso passou a ofertar somente a Licenciatura, a partir de 2005.

O PPP apresenta-se pautado nas seguintes referências norteadoras:

- a Pedagogia por Competências (Perrenoud, 2001), tão encampada no discurso educacional, inclusive, como já mencionamos, através de documentos da UNESCO, OCDE e UE;
- a formação prático-reflexiva (Schön, 1983;1990);
- a dimensão crítico-social (Libâneo e Pimenta, 1999) na produção do conhecimento geográfico e
- uma concepção de ensino-aprendizagem de base interacionista (Piaget, 1958,1979; Vygotsky, 1991).

O Plano de Estudos, elaborado no âmbito de concepção do Projeto Político-pedagógico do Curso (2005) e reformulado, após algumas revisões (2010), está organizado da seguinte forma (Quadro 11):

Quadro 11 | Plano de estudos da Licenciatura em Geografia da UVA - Projeto Pedagógico versão 2010  
(Curso de Licenciatura em Geografia da UVA)

<b>1º PERÍODO</b>	
<b>COMPONENTE</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Introdução ao Pensamento Geográfico	60
Introdução à Filosofia	60
Metodologia do Trabalho Científico	60
Fund. Hist. Filos. E Sociológicos da Educação I	60
Psicologia da Educação I	60
<b>2º PERÍODO</b>	
Estatística Aplicada à Geografia	60
Ecologia da Paisagem	60
Teoria e Método em Geografia	60
Fund. Hist. Filos. E Sociológicos da Educação II	60
Psicologia da Educação II	60
<b>3º PERÍODO</b>	
História do Brasil	60

Representação Espacial	60
Geologia Geral	60
Ensino de Geografia	60
Prát. Cur. de Ens. I: Curríc. Sab. e Ação Doc.	100
<b>4º PERÍODO</b>	
Estágio I	60
Geografia Cultural e da População	60
Climatologia I	60
Geomorfologia I	60
Prát. Cur. de Ens. II: Mét. e Ens. De Geografia	100
<b>5º PERÍODO</b>	
Hidrogeografia	60
Geografia Regional do Brasil	60
Pedologia	60
Prát. Cur. de Ens. III: Gest. de Proc. e Mét. Educ.	100
Estágio II	100
<b>6º PERÍODO</b>	
Geografia Agrária	80
Organização do Espaço Mundial	60
Cartografia Geral	80
Domínios das Paisagens Naturais	60
Estágio III	100
<b>7º PERÍODO</b>	
Geotecnologias Aplicadas ao Ensino	60
Geografia Urbana	80
Projeto de TCC (Trab. de Conclusão do Curso)	40
Biogeografia	60
Geografia Ambiental	60
Estágio IV	200
Geografia Política	60
<b>8º PERÍODO</b>	



(TCC) Trabalho de Conclusão de Curso	40
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200
Prát. Cur. de Ens. IV: Educação Ambiental	100
Libras	60

Como se pode verificar pela estruturação do Programa, o currículo realinha alguns aspectos centrais relativos a essa formação inicial:

- a Prática como Componente Curricular (PCC) é concebida de modo particularmente interessante, em relação aos demais currículos analisados nessa investigação. Não se manifesta na matriz em uma perspectiva disciplinar, mas em forma de Seminários, Cursos, Aulas de Campo, Oficinas sobre Projetos de Ensino e Pesquisa de campo, atividades que ocupam, em cada semestre, 100h do tempo letivo e que se dividem nas temáticas: *Currículo, Saberes e Ação Docente, Metodologia do Ensino de Geografia, Gestão dos Processos e Modalidades Educativas e Educação Ambiental*. Esse procedimento metodológico na estruturação dessa componente pressupõe um avanço que grande parte das licenciaturas do estado não conseguiu obter, nem no âmbito da concepção das matrizes. Configura um interessante exercício de construção do ensino e da geografia escolar, não somente adaptando-se aos desígnios das diretrizes legais, mas, pelo menos no campo da concepção, orientando para uma prática formativa dinâmica e inovadora;
- seguindo a lógica de ruptura dos modelos bacharelísticos do passado, o Plano de Estudos introduz, desde o início do Curso os conteúdos da Geografia e da Educação. É o caso da *Psicologia da Educação I* e da *Introdução ao Pensamento Geográfico*, ofertadas no 1º Período letivo. Esse movimento se intercala durante todo o Programa, muito embora haja críticas dos próprios formadores, em relação à forma como isso se concretiza, na prática:

Essa questão de você tentar evoluir — articular os conhecimentos específicos, as disciplinas práticas e os estágios com os conhecimentos pedagógicos — ficou bem distribuído, eu diria. Você tem uma evolução em termos de disciplinas que vão desencadear conhecimentos. É interessante. A gente teve outra reformulação em 2010. Essa Reformulação ficou também muito interessante. Agora eu acho que ainda falta em termos práticos dar condições pra que efetivamente, na prática, se articule realmente o que a gente vai ter de disciplinas práticas específicas, práticas pedagógicas, conhecimentos específicos e os estágios. Eu acho que faltaria um pouco mais de articulação do núcleo de professores, de colegiado mesmo, de colocar na prática o que tá no papel. Tá muito bom o que tá no papel, mas falta uma coisa no desenvolvimento prático do Projeto. (professora formadora, entrevista).

- introduz a disciplina Língua Brasileira de Sinais/Libras, adaptação que todos os cursos de formação de professores do Brasil foram impelidos a realizar, nos seus currículos, no âmbito do reconhecimento dessa língua como meio legal de comunicação dos surdos. A implementação de Libras como disciplina curricular obrigatória na preparação inicial para o magistério docente resulta de determinação legal de modo a assegurar a institucionalização e difusão da língua<sup>103</sup>. O currículo de Licenciatura em Geografia da URCA, assim como os demais do estado do Ceará e de parte do Brasil, posicionou a oferta dessa componente no último semestre do Curso, juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso e a última fase do Estágio Supervisionado;
- distintivamente dos demais currículos analisados, pós-reformas, essa formação inicial não oferta disciplinas optativas, que sequer aparecem no Projeto Político-pedagógico. De modo geral, essa oferta de opções diminui drasticamente nas licenciaturas (pelo menos em Geografia) do país, a partir das mudanças exigidas pelas DCN, graças à inserção obrigatória das novas componentes (Libras, 400h de PCC, 200h de Atividades Complementares), além da ampliação de carga horária relativa ao Estágio Supervisionado, que já amargaram sobremaneira o tempo letivo dessa preparação. Entretanto, os demais cursos mantiveram essa componente de formação diversificada, no intuito de viabilizar de alguma maneira as predileções e inclinações específicas dos formandos;
- o Estágio, aparece exatamente nos meados dessa formação, o que reforça a importância dessa reformulação na aproximação entre as duas instâncias formadoras — escola e universidade. Não obstante, as condições de recrutamento e mobilização das escolas e dos professores cooperantes, questão se verá no capítulo seguinte, distanciam intensamente o que se prescreve no Documento e o que se realiza, no campo da ação.

## URCA

No Sul do estado, região do Cariri cearense, localiza-se a Universidade Regional do Cariri/URCA. Essa região, onde se identificam particularidades geoambientais e político-

---

<sup>103</sup> A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 foi promulgada como reconhecimento da Libras como sistema legal de comunicação dos surdos. A Regulamentação posterior, pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 foi imprescindível para sua implementação obrigatória nos cursos de formação de professores de todo o país. Esse decreto regulamenta, no art. 3º: “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. (Presidência da República. Decreto No 5.626, de 22 de dezembro 2005).

culturais que naturalmente a distinguem de outras porções do semiárido nordestino, é também conhecida pela existência de um Geoparque<sup>104</sup> — o único brasileiro e das Américas —, que constitui a *Global Geoparks Network*<sup>105</sup>. Trata-se, além disso, da segunda região mais importante do estado, sobre a qual se processam fenômenos de industrialização e conurbação investigados pelos estudiosos das questões urbano-regionais. A hierofania, representada pelas estruturas sociais e espaciais em torno da questão religiosa<sup>106</sup>, que incide sobre a paisagem urbana dos principais centros, é um outro dado espacial que singulariza a região de entorno onde se situa a URCA. Dentre outros, esses aspectos fazem dessa região um laboratório de estudos geográficos diversos.

A formação de professores de Geografia, em nível superior, inicia-se juntamente com a instituição da Faculdade de Filosofia do Crato (1964)<sup>107</sup>, que se incorpora posteriormente à URCA (1986)<sup>108</sup>, e os objetivos dessa formação não se distinguem dos demais já apresentados nesse recorte, relacionados à pauta de interiorização do ensino superior do estado<sup>109</sup>, com vistas a elevar a qualidade do ensino também e atender à demanda de profissionais docentes habilitados a atuar no sistema educacional daquele contexto. Os debates sobre o currículo, em face dessa reestruturação e das dinâmicas que viriam a seguir, acompanharam a vida do curso desde os anos 1990 até o presente contexto, que assiste às novas reformulações orientadas pelas DCN. Fóruns e debates ocorriam no estado, à época, com a participação de estudiosos

---

<sup>104</sup> O Geoparque Araripe ocupa territórios dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco. O termo geoparque é usualmente utilizado para designar sítios de amplo interesse geológico e paleontológico. O conceito é apoiado pela UNESCO, que avalia esses territórios sistematicamente, no sentido de manter ou revogar o selo de reconhecimento (UNESCO, 2010)

<sup>105</sup> Instituída em 2004 em parceria com a Unesco e a União Internacional de Ciências Geológicas.

<sup>106</sup> Essa questão religiosa está intimamente ligada à figura do Padre Cícero, ícone da religiosidade popular no Nordeste Brasileiro, e que impulsiona a peregrinação e influencia sobremaneira na dinâmica urbano-regional do Cariri Cearense. Sobre a figura de Padre Cícero, ver: Neto, Lira (2009). *Padre Cícero: Poder, fé e guerra no sertão*, Companhia das Letras, São Paulo.

<sup>107</sup> O Curso é reconhecido em 05 de maio de 1971, pelo Parecer nº 300/71 (Conselho de Ensino Superior), com base no Processo nº 1.338/70 do Conselho Federal de Educação. Esse reconhecimento é oficializado pelo Decreto N. 69.977 do Presidente da República em 20 de janeiro de 1972 e publicado no Diário Oficial da União em 24 de janeiro de 1972. (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, versão 2013-2014, 2014).

<sup>108</sup> A Universidade Regional do Cariri foi criada em 09 de junho de 1986 (Lei Federal nº 11.191). A instalação é devidamente realizada em 07 de março de 1987.

<sup>109</sup> Sobre esse processo, ver a tese de FERNANDES, M. J. P. (2013). URCA: Reminiscências e memórias de um processo de criação. Paraíba, Tese de doutorado, PPGE/CE/UFPB.

do Currículo, da Formação e do Ensino de Geografia<sup>110</sup>. Na Urca, conforme relata o Projeto Político-pedagógico do Curso (2014), várias comissões foram compostas no âmbito das discussões que decorriam da LDB de 1996 e que antecederiam as determinações do Conselho Nacional de Educação/MEC acerca da formação de professores para a Educação Básica.

Decorridos cinco anos de intensas discussões, entre 2000 e 2005, as determinações de 2001/02 foram transpostas para a primeira elaboração do Projeto Pedagógico do Curso nesse último ano. A primeira turma de formandos, orientada por esse PPP inicia-se em 2006 (PPP Geografia Urca, 2014). No compasso das reformulações em todo o país, em 2011, o corpo de professores volta a se reunir para avaliar e revisar esse Projeto, afinal, como destaca o próprio documento, “é um processo inconcluso, gradual e constante”. (PPP Geografia Urca, 2014, p. 7). Essa fase, que perdura até 2014 culmina em uma nova versão do documento, que coincide com os 50 anos de existência do Curso.

O Projeto privilegia as seguintes dimensões básicas, relacionadas tanto à especificidade da geografia naquele contexto quanto aos princípios considerados como fundamentais (Projeto Político-pedagógico, 2014, p. 9):

- a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão;
- a investigação como caminho metodológico para a docência;
- a cidadania, pela via da extensão, e mediada pelo apoio institucional, na interação de alunos, docentes e comunidades;
- a pluralidade e universalidade de Ciência Geográfica.

Com base nessas dimensões estruturantes e visando corresponder àquilo que se unanimizava acerca dos hiatos e lacunas das dimensões teórico-prática, o currículo se organizou na seguinte estrutura:

Quadro 12 | Plano de estudos da Licenciatura em Geografia (URCA) versão 2014 (Curso de Licenciatura em Geografia da URCA.)

COMPONENTES	CARGA HORÁRIA
<b>1º PERÍODO</b>	
Iniciação ao Trabalho Científico Geográfico (ITCG)	60h

<sup>110</sup> Evocamos a participação, à época, como estudante, do I Fórum de Reforma Curricular na Geografia, decorrido em Baturité, Ceará, em 1997.

Cartografia Básica	60h
Introdução à Filosofia	60h
História do Pensamento Geográfico	60h
Políticas Públicas Educacionais no Brasil	60h
Projetos Integradores do Curso de Geografia I	15h
<b>2º PERÍODO</b>	
Geologia Geral	60h
Antropologia Cultural	60h
Prática de Ensino I: Fundamentos da Geografia Escolar	60h
Ecologia Aplicada à Geografia	60h
Projetos Integradores do Curso de Geografia II	15h
<b>3º PERÍODO</b>	
Psicologia da Educação: Aprendizagem	60h
Fundamentos de Climatologia	60h
Fundamentos de Geomorfologia	60h
Cartografia Temática	60h
Prática de Ensino II: conceitos do ensino da Geografia	60h
Projetos integradores do Curso de Geografia III	15h
<b>4º PERÍODO</b>	
Formação Histórico-Territorial do Cariri	60h
Geografia Econômica	60h
Didática Geral Aplicada à Geografia	60h
Pesquisa Geogr. com Temas Socioeconômicas e Culturais	60h
Projetos Integradores do Curso de Geografia IV	15h
<b>5º PERÍODO</b>	
Geografia Agrária	60h
Geografia Urbana	60h
Fundamentos de Pedologia	60h
OPTATIVA 1	60h

Estágio Supervisionado I	90h
<b>6º PERÍODO</b>	
Prát. de Ensino em Geog III: Met. e Ling. do Trab. Pedag. Esc.	60h
Noções e Práticas em Geotecnologias	60h
Hidrografia	60h
OPTATIVA 2	60h
Estágio Supervisionado II	90h
<b>7º SEMESTRE</b>	
Divisões Regionais e Políticas Territoriais do Brasil	60h
Estudos Monográficos I: Proj. de Trab. de Conc. De Curso	60h
Fundamentos de Libras	60h
Biogeografia	60h
OPTATIVA 3	60h
Estágio Supervisionado III	90h
<b>8º PERÍODO</b>	
Geografia dos Espaços Mundiais	60h
Est. Monográficos II: Trab. de Conc. de Curso	60h
Domínios de Paisagens Brasileiras	60h
Estágio Supervisionado em Geografia IV	120h

Nota: \*No escopo das disciplinas optativas se encontram disciplinas de cariz teórico-metodológico, representação espacial e cartográfica, didática de geografia e de conteúdos da geografia física e humana.

Uma das dimensões reforçadas na proposta conceptual e comunicadas pelo Plano Estudos diz respeito à valorização da investigação na produção de conhecimento, de modo que dos quatro eixos estruturantes que fundamentam o Projeto, dois deles dizem respeito às questões da relação entre pesquisa e educação geográfica, a saber: *Teoria da Ciência Geográfica e da Geografia como Matéria Escolar e Fundamentos teórico-práticos da Prática de Ensino e de Pesquisa do Profissional Docente em Geografia*. Os demais eixos tratam dos

fundamentos teórico-práticos da Geografia Física, da Geografia Humana e da denominada Geografia Instrumental (PPP Geografia da URCA, 2014, p. 17).

Esse valor, empreendido à perspectiva investigativa, se expressa logo no 1º semestre do Curso quando a primeira disciplina ofertada corresponde à *Iniciação ao Trabalho Científico Geográfico (ITCG)*, que inclusive constitui pré-requisitos de outras componentes relativas à pesquisa geográfica e à discussão de teoria e método (como se pode verificar no Plano de Estudos), e que objetiva exatamente introduzir o licenciando no conhecimento das diretrizes e configurações de um trabalho científico e auxiliá-lo na exploração de temas da ciência geográfica. Investe-se, desse modo, desde cedo no incentivo à profissionalização do professor-pesquisador. (Pérez Gómez, 1992, Pimenta e Ghedin, 2002; Alarcão, 2001, Schön, 1983; 1987).

Uma interessante forma que a Comissão de Revisão do Projeto encontrou de introduzir curricularmente o aluno nesse universo acadêmico e geográfico foi a segmentação da antiga componente *Seminário de Introdução ao Curso de Geografia* em paulatinas atividades e eventos, nomeadas *Projetos Integradores*, e que se realizam ao longo da formação, oportunizando o debate de temas sobre a profissionalidade, dentre outros. O respeito às singularidades geográficas e à formação diversificada, expresso no Projeto, se manifesta pela oportunidade das opções livres, ofertadas em 03 períodos letivos e na manutenção de uma componente a abordar as questões histórico-territoriais do Cariri.

A habitual dificuldade que as licenciaturas apresentaram em arranjar, no desenho curricular, as 400 horas da Prática como Componente Curricular/ PCC também se fez perceber na organização desse Plano de Estudos, muito embora o Projeto Pedagógico esclareça que essa dimensão está organizada explicitamente em dois troncos: um da prática de pesquisa, mais voltada à formação docente, e outro da prática de pesquisa, mais voltada à geografia escolar. No entanto, a constituição dessa componente no Programa em forma de disciplinas, e aglutinadas a outras que já agregavam carga horária específica, exterioriza, mais uma vez: embora haja consenso acerca do valor conceptual dessas práticas pedagógicas (Parecer CNE/2001) na superação da dicotomia teoria/prática, os dissensos e a inexistência acerca de como fazer o devido enquadramento, inclusive em termos de carga horária, gerou e ainda gera profundos incômodos entre os departamentos e colegiados.

Sobre isso, é preciso refletir acerca dos conflitos epistemológicos e institucionais envolvidos na própria fase de elaboração das DCN. Teriam sido pensadas por especialistas de

cada área de conhecimento, mas considerando serem estes especialistas profissionais da educação comprometidos com a formação de professores? Ou esse ranço bacharelístico também se alimenta na própria formulação das diretrizes, orientadoras de “mudança”?

Outro desafio que não se pode olvidar, no movimento entre a concepção e a execução desses currículos, é a superação do desajuste dessas reformulações em relação às contingências da escola e da sociedade. No caso do Projeto Pedagógico de Licenciatura em Geografia da URCA, reconhece-se, pelo próprio corpo formador que apesar dos debates que antecederam esse desenho curricular e de sua contribuição para uma sensível melhoria conceptual da integração teórico-prática, a defasagem desse ajustamento curricular às demandas da escola e da geografia que nela se (re)produz são visivelmente expostas. O ritmo em que se efetuam as mudanças na Universidade, decorridas as determinações legais e as discussões que levam até a essas mudanças apresenta-se invariavelmente descompassado das dinâmicas que se processam na realidade do sistema educacional brasileiro, como se verifica no depoimento dessa professora formadora.

As questões, os problemas, as dificuldades, a estruturação da escola tá batendo na porta da universidade todo dia, dizendo o que a universidade precisa rever no seu modelo, na sua estrutura, e eu vejo isso como positivo. O que eu vejo como negativo é que a gente vê isso e não muda. Tem um livro muito interessante que é “A escola mudou, que mude a formação de professores!” Mês passado a gente teve a oportunidade de discutir um documento voltado pra educação básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular de geografia que traz a orientação dos conteúdos para a educação básica, que tava em discussão há muito tempo e a universidade não se posicionou diante disso. Quando a gente começou a discutir, já era pra estar fechando o documento e ele vem pronto agora. A universidade não se antecipou a isso de ter que se adaptar a algo que veio pra escola e não pensou pra sugerir antes. E aí, mudando a escola, mudando esses conteúdos, a universidade vai ter que repensar sua formação. E vai ter que repensar todo o material didático que a escola reproduz e a gente não se antecipa. Nessa relação a universidade está atrás, está aquém, nesse processo. A escola já avançou, nos problemas; eles estão postos com mais clareza, estão ali gritando e nós não temos a resposta, apesar de eu não acreditar que temos que ter resposta; mas temos que estar pelo menos pensando, refletindo. (professora formadora, entrevista).

Essa defasagem franqueia a histórica desafinação do currículo pensando na Universidade para formar esses professores — entre as fases de reformulação, implementação e avaliação — e o currículo da escola, corolário das diligentes mudanças na estrutura social vigente e das quais o processo educativo precisará sempre dar conta, sobretudo aquelas que envolvem as questões de cidadania e dos princípios éticos, no que se refere à construção e



valorização de identidades plurais e solidárias. Se o entendimento da dinâmica social é condição fundamental para o incessante reexame do currículo escolar, a profissionalização docente deveria acompanhar esse andamento, constituindo-se inovadora; e não obsoleta, diante desse processo.

Sem embargo dessa avaliação, e considerando ainda as complexas nuances globais interferentes, são inegáveis, do ponto de vista da formulação, os avanços curriculares expressos nesses documentos norteadores e planos de estudos relativos à formação inicial, nos dois países supramencionados. Cabe, portanto, questionar: nesse intervalo histórico do recorte investigativo (anos 2000 até o presente), em que medida caminhamos para a construção efetiva de uma racionalidade prática na formação de professores de Geografia? Avançamos, por meio dessas reformas curriculares, para a construção de uma profissionalidade docente onde se retroalimentam pensamento e ação, prática e reflexividade?

### 2.1.3 E afinal, estamos transitando da racionalidade técnica para uma reflexão-na-ação?

A geógrafa belga Bernadette Mérenne-Schoumaker (Université de Liège), ao abordar a organização da aprendizagem na Didática da Geografia, destaca como principal desafio desse processo o que se sobrepuja ao domínio conceitual e técnico relativo a esse campo de conhecimento. Diz respeito à sintaxe da capacidade de elaborar o “raciocínio geográfico” (Mérenne-Schoumaker, 1994) por meio do qual se consegue compreender, interpretar e explicar as lógicas que envolvem a produção e distribuição (desigual) dos fenômenos, processos e práticas espaciais, dando sentido à geografia científica que contribui essencialmente para a formação do pensamento espacial.

Apprendre la géographie, ce n'est pas seulement apprendre à maîtriser des concepts, ni apprendre à utiliser des outils et des techniques, c'est encore apprendre le raisonnement géographique, c'est-à-dire la <<faculté de juger correctement et d'établir des relations rigoureuses, de déceler des rapports logiques [...] dans des distributions spatiales des phénomènes, leurs inégalités et leurs formes étant prises comme ovaires de pistes de recherche et éléments d'interprétation, voire de solution>> [...] L'apprentissage de ce raisonnement a par ailleurs une double finalité: s'initier à une géographie <<scientifique>> et parallèlement <<contribuer à la formation intellectuelle des élèves, au développement de leur pensée logique>>. (Mérenne-Schoumaker, 1994, p. 95)

Esse desafio de educar geograficamente as pessoas, do qual também fala Cachinho (2000)<sup>111</sup> — numa abordagem acerca da orientação teórica e da práxis didática — pressupõe uma revisão das concepções de ensino, como alerta este geógrafo. Nesse sentido, uma apreciação, ainda que panorâmica, dos planos de estudos desses cursos de formação inicial apresentados, permite-nos registrar uma ascensão inegável da dimensão pedagógico-didática e, sobretudo no caso do Ceará, de ampliação da prática, por meio da notória expansão de unidades e componentes curriculares que reforçam essa dimensão, em relação ao currículo anterior às reformulações dos anos 2000.

Quadro 13 | A dimensão didática e prática em geografia: modelos formativos dos cursos investigados (elaborado pela autora com base nos planos de estudo dos Cursos de Licenciatura em Geografia investigadas no Ceará e nos Mestrados em Ensino de Geografia investigados em Lisboa, 2016).

<b>FORMAÇÃO EM DIDÁTICA ESPECÍFICA</b>					
<b>Mestrados em Ensino de Geografia (Lisboa, Portugal)</b>		<b>Licenciaturas em Geografia (Projetos Pedagógicos, Ceará, Brasil)</b>			
<b>IGOT</b>	<b>NOVA</b>	<b>URCA</b>	<b>UVA</b>	<b>UFC</b>	<b>FAFIDAM/UECE</b>
Didática da Geografia	Didática da Geografia I	Didática Geral Aplicada à Geografia	Ensino de Geografia	Geografia e Ensino I e II	Geografia e Ensino
Metodologia de Ensino de Geografia	Didática da Geografia II	Práticas de Ensino I e II	Prática Curricular de Geografia I e II	Oficinas em Geografia I e II	Oficinas em Geografia I e II
Trabalho de Campo em Geografia	Tecnologias no Ensino de Geografia	Práticas de Ensino III e IV	Prática Curricular de Geografia III e IV	Oficinas em Geografia III e IV	Oficinas em Geografia III e IV

<sup>111</sup> Essas reflexões do professor Herculano Cachinho sobre o tema, pautadas sobremaneira em Pinchemel, Mérenne-Schoumaker e Souto González, podem ser encontradas no artigo Geografia Escolar: orientação teórica e práxis didáctica. In: *Inforgeo*, 15, Lisboa, Edições Colibri, 2000, pp. 69-90.

2 opções	2 opções	3 optativas	Geotecnologias aplicadas ao Ensino de Geografia	2 optativas	1 optativa
----------	----------	-------------	-------------------------------------------------	-------------	------------

Nota: \* UFC: Geografia e Ensino I e II, 2 optativas e as oficinas

URCA: Práticas de Ensino I, II, III e IV; Didática Geral aplicada à Geografia, 3 optativas.

UVA: Ensino de Geografia, Prática Curricular de Ensino I, II e III, IV e Geotecnologias aplicadas ao ensino

Em Portugal, do Decreto-Lei 43/2007 para o Decreto-Lei 79/2014 há uma tendência de reforço das Didáticas Específicas (20% do currículo, geralmente 120 créditos, em 2007; 30 créditos, em 2014). Esta valorização, no caso brasileiro, fica evidente, graças, como já se explicitou, nesse último caso, ao acréscimo obrigatório de 400 horas expressas em PCC, que aparecem ou em formas de Oficinas (Fafidam/UECE e (UFC), Práticas de Ensino (URCA) ou Práticas Curriculares de Ensino (UVA).

Entretanto, o desenvolvimento do currículo vai muito além do que se estabelece no plano de estudos e o *design* desse plano é apenas uma peça — de culminância fundamental, é verdade — definidora do caminho paradigmático adotado, identificamos na construção dos documentos carências, que dificultam a substancialização dessa dimensão prática na formação inicial. São carências que dizem respeito:

- às concepções de profissionalismo docente;
- ao desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores
- e à inserção crucial dos formandos no espaço de atuação, em todo o processo formativo, e não apenas no Estágio.

Como lembra Nóvoa, concebe-se o ser professor a partir da combinação de três tipos de conhecimento:

saber muito bem o conteúdo que vai ensinar — isso é central, se não souber muito bem história, não se pode ensinar história; ter as bases centrais de tudo o que a pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre as maneiras como as crianças aprendem; e depois, ter um conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho. Sem esses tipos de conhecimento, é impossível ser professor. E quando se desvaloriza um deles, perde-se a dimensão do que é a formação de professores. (Nóvoa, 2017)

Portanto, quando reconhecemos os avanços curriculares no tocante aos saberes da formação geral, tanto na área da Geografia quanto da Educação e, ainda, os da Didática da Geografia, também é forçoso admitir as ausências nomeadamente a esse terceiro tipo de

saber, concernentes ao universo da profissionalidade docente. Dizem respeito ao pouco diálogo estabelecido, no âmbito de elaboração desses currículos, com os profissionais que detêm o conhecimento obtido pela experiência no contexto, na cultura e nas circunstâncias diversas do mundo da escola, e que, dado esse acúmulo de saberes advindos dessa experiência, têm muito a dizer na construção desses currículos. Essa ausência do protagonismo docente nas reformulações esteve presente desde sempre, como lembra Torres (2000, p. 11), ao destacar a “distância entre reforma-documento e reforma-acontecimento”, a partir da qual se justifica o fato de que “apesar do avanço e da sofisticação, os problemas fundamentais continuam sem se resolver, tendo sido identificados quase meio século atrás”.

Essa especialista equatoriana em Educação Básica destaca elementos fulcrais desse distanciamento entre documento e ação, dos quais enfatizamos dois, que — mesmo referindo-se Torres às reformas tradicionais — nos são muito familiares, no âmbito das reformulações referidas nesta tese:

- “reformas ‘a partir de fora’” que, segundo Torres, opera em dois planos: 1) a mudança norteada a partir de fora das instâncias que se pretendem mudar; ou seja, a partir de instâncias centralizadas, que se encontram em conjunturas especificamente distintas e distantes da realidade e das necessidades daquelas instituições; 2) as referências e paradigmas teóricos e práticos para a reforma advindos de fora da sociedade nacional, nos países do Norte, sobretudo Europa, e (cada vez mais) Estados Unidos. Torres afirma ainda que “a partir de dentro de cada sociedade nacional, a política educacional e o pacote de reforma tendem a ser percebidos como autóctones e inclusive como originais”. (Torres, 2000, p. 12)
- “reformas ‘de cima’ (verticais)’”. Destaca aqui nosso problema específico de “descer até a escola, de aterrissar na sala de aula – mediante regulações, decretos, propostas de novos planos e programas de estudo etc. Instala-se como natural a dissociação entre quem pensa, propõe, desenha, dá, possibilita, controla, avalia e encarna o espírito e o sentido mesmo da mudança (em cima) e quem se limita a executar e submeter à avaliação (embaixo). A participação e a consulta social – aos docentes, pais de família, alunos, a sociedade em seu conjunto – não tem lugar nem razão de ser neste esquema. Toda mudança é pensada subsumida na reforma” (Torres, 2000, p. 12).

Quando assumimos a importância de uma reforma a partir de dentro, do núcleo magmático do processo educativo, e considerando os que estão “embaixo”, na base desse processo, o assumimos, com base nas ideias de Schön (1983) — *How professionals think in*

*action*. Melhor dizendo, esse “como os profissionais pensam na ação” consiste em um fundamental intermédio na construção de conhecimento e na concepção de currículos nos quais os saberes não sejam fragmentados; os conteúdos não estejam pulverizados em elencos de disciplinas e onde o compromisso com o ensino-aprendizagem de geografia estejam curricularmente instituídos, rompendo efetivamente com a dimensão tecnicista e bacharelística dessa formação.

Quando nos referimos à ação, estamos aqui demarcando a distinção — sem negar a complementaridade — entre ação e prática, à qual se refere Sacristán (1999). A prática, sempre institucionalizada, expressa formas de educar que decorrem em diferentes contextos institucionais. Constituem, portanto, uma cultura institucional, ou seja, a forma como a instituição se desenvolve nas diversas circunstâncias. A ação refere-se aos sujeitos, está relacionada aos modos de agir e pensar dos professores. Declara como ensinam, como se relacionam com o aluno, corporificado-se nas práticas institucionais (Sacristán, 1999).

Não se pretende aqui obliterar o valor da teoria, mas reconhecer que é efetivamente na ação que se realizam as mudanças, e exatamente por isso, constitui um campo epistemológico fundamental para essa formação: o da epistemologia da prática. Isso só se faz possível quando se outorga o devido estatuto de conhecimento à experiência profissional na construção dos saberes docentes e escolares. Essa experiência, resultante das práticas cotidianas no seio da escola.

E aí nos defrontamos com algumas negações históricas referidas por Schön (1983), Sacristán (1999) e Nóvoa (2017), acerca do lugar e do papel da Universidade. São negações que dizem respeito ao reconhecimento da experiência, ao paradigma da pesquisa e à relação com a educação básica.

Primeiro, trata-se do fato de que o conhecimento que advém da experiência não é reconhecido e legitimado como conhecimento (Sacristán, 1999) razão pela qual esse pedagogo espanhol e especialista em currículo nos exorta à construção de uma epistemologia da prática docente, na qual se confere real e válido estatuto às experiências profissionais (Sacristán, 1999). Esse é o primeiro déficit: a negação dessas experiências como conhecimento.

A relação entre os tipos de conhecimento caros à academia e os tipos de competência valorizados na prática profissional consistiram para Shon (1983) em muito mais do que um enigma intelectual, mas em um objeto de missão pessoal. Isso porque o autor, na obra *The Reflective Practitioner: how professional think in action* (1983), afirma-se convencido de

que “as universidades não dedicam-se à produção e distribuição de conhecimento fundamental em geral. Estão comprometidas, na maioria, com uma epistemologia particular, uma visão do conhecimento que promove falta de atenção seletiva para a competência prática e a arte profissional” (Schön, 1983).

Essa fenda que separa tipos de conhecimento basilares à concepção do ser professor constitui-se no campo dicotômico entre os sujeitos da prática e aquilo que eles proclamam de “elitismo ou obscurantismo das universidades” (Schön, 1983). Este autor descreve como se o praticante dissesse para o colega acadêmico “Enquanto eu não aceito seu ponto de vista do conhecimento, eu não posso descrever o meu”. Essa dicotomia notadamente marcante na concepção dos currículos analisados fragiliza a construção de conhecimento da realidade da escola, da profissão docente, assim como subtrai condições de uma atuação mais apropriada, pautada numa reflexão epistemológica da prática docente e de uma revisão dessa episteme a partir do conhecimento reflexivo acerca dessa prática.

Em outras palavras, como nos lembra Schön, é uma fenda entre universidades e profissões para as quais ela prepara; entre a pesquisa e a prática; entre o pensamento e a ação. Alimentam dentro da universidade a familiar dicotomia entre o conhecimento “duro” da ciência e a pesquisa financiada e o “suave” conhecimento da arte, da opinião e da experiência.

Algumas perguntas feitas por Schön nos ajudam a refletir sobre essas ausências no processo de preparação para o ofício. “Se o conhecimento acadêmico é central imprescindível, em quais outros tipos de saber e competência os sujeitos da prática estão empenhados? Como é o conhecimento profissional, diferente daqueles apresentados em livros didáticos acadêmicos, artigos científicos e revistas científicas? Em que sentido, se houver, existe rigor intelectual na prática profissional?” (Schön, 1983).

Essa negação reforça e é reforçada, inclusivamente, pela separação hierárquica entre a pesquisa e a prática, refletida na elaboração dos currículos. Acrescente-se aí o ranço acadêmico de valorização das pesquisas geográficas das áreas da geografia humana, física, ambiental sobre as pesquisas dedicadas à educação geográfica, às questões da didática e da geografia escolar. A escola, a profissionalidade, a formação não são passíveis de teorização, de investigação e de reflexividade? As palavras da professora formadora a seguir são, a esse respeito, categóricas.

A gente ainda tem a concepção de que o aluno bom é o pesquisador e nas áreas de conhecimento geográfico puro. Essa lógica de deixar claro para os alunos que eles estão se formando professores de Geografia é algo que — não sei onde nem como — a gente teria que deixar claro. Nós somos

geógrafos? Somos. Mas estamos sendo formados pra ser professores de Geografia. Então em termos de concepção do que é ciência, do que é educação e como a geografia se insere nisso, a gente ainda deixa muito a desejar. Daí um projeto de Curso que fosse mais unitário, que tivesse articulações, seria algo que eu gostaria que acontecesse. Falta mesmo essa articulação. (Professora formadora, CE).

A esse respeito, é preciso dizer que as reformulações fizeram avançar significativamente a oportunidade dessa reflexividade nas componentes investigativas, observando os casos analisados, nomeadamente no Ceará, onde se realiza, além do Relatório de Estágio, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para obtenção do grau de licenciado. Orienta-se, conforme se verifica nos excertos a seguir, a partir dos Projetos Político-pedagógicos (Quadro 14), com maior contundência, a inserção dos temas relativos ao ensino de Geografia, à educação geográfica, à didática e à formação, nessas pesquisas, em relação aos modelos curriculares anteriores, nos quais não se direcionavam temas, resultando na prevalência ou exclusividade de monografias sobre conteúdos geográficos das outras áreas desse conhecimento específico.

Quadro 14 | As orientações temáticas dos TCCs nos Projetos Pedagógicos de Licenciatura em Geografia/CE (elaborado pela autora com base nos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Geografia investigadas no Ceará, 2016).

INSTITUIÇÃO	ORIENTAÇÃO TEMÁTICA
PP Geografia URCA (versão reformulada, 2014)	“O tema/problema de estudo monográfico deverá ser relacionado ao ensino de Geografia, tendo em vista que o curso é de licenciatura. Esse será um desafio que permitirá a todos os professores do colegiado do DEGEO exercitarem a discussão de objetos de estudo em sua exploração/problematização no campo do ensino da Geografia escolar. Os professores orientadores serão todos os docentes vinculados ao Departamento de Geociências. A orientação de monografia é uma atividade de natureza acadêmica e que pressupõe a alocação de parte do tempo de ensino dos professores à atividade de orientação, considerando os vínculos institucionais de Dedicção Exclusiva (DE). Na escolha do professor orientador, o aluno deve levar em consideração, sempre que possível, a distribuição de acordo com as áreas de interesse dos professores, bem como a distribuição equitativa de orientandos entre eles e a carga horária semanal. A legislação da educação superior estabelece que o trabalho de conclusão de curso deve ser necessariamente na área de habilitação do aluno, assim sendo, os trabalhos de conclusão de curso da Geografia devem ser ligados à área de ensino por ser o curso de licenciatura”.

PP Geografia FAFIDAM/UECE (versão reformulada, 2011)	<p>“Projeto de Pesquisa. Dos objetivos. “Elaborar projeto de pesquisa referente a um problema específico no campo da Geografia, aplicável ao Ensino”</p> <p>“Trabalho de Conclusão de Curso. Dos objetivos. 1. Elaborar o projeto de pesquisa, referente a um problema específico ao campo temático da Geografia, na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I) 2. Apresentar a realização e os resultados da pesquisa na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II). (...) Qualquer profissional que trabalhe com a geografia e/ou áreas afins, poderá ser co-orientador desde que apresente o título de especialista e tenha sido aprovado pelo colegiado do curso de Geografia da FAFIDAM”.</p>
PP Geografia UFC (versão reformulada 2011)	<p>“Para a obtenção do título de Licenciado em Geografia, será exigida a realização do Trabalho de Conclusão da Licenciatura, envolvendo 64 horas (4 créditos) com orientação de um dos docentes do Curso, a partir das instruções da disciplina Geografia e Ensino II, na confecção de um anteprojeto de TCL, e encerramento da prática como componente curricular. O TCL constituir-se-á em elaboração de um estudo acadêmico, cuja forma de concepção e elaboração pode corresponder a uma dessas três modalidades: a) Memorial de vivências escolares, de natureza reflexiva, como uma reelaboração das experiências e atividades desenvolvidas durante o curso e os estágios; b) Monografia como proposta teórico-metodológica pesquisa no Ensino ou na aplicação pedagógica de uma das áreas ou campos do conhecimento geográfico, seja na sala de aula ou junto à comunidade escolar. c) Artigo de natureza acadêmica, direcionado à publicação em um veículo de divulgação científica, abordando questões teóricas e ou empíricas vinculadas à Educação Geográfica.</p>
PP Geografia UVA (versão reformulada 2010)	<p>Não há normatização específica para o TCC no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Geografia dessa Instituição. O que existe, segundo a Coordenação do Curso, é uma orientação (não regulamentada documentalmente) para a realização do Trabalho em forma de artigo ou monografia que deve ser direcionada à abordagem em ensino, nas suas perspectivas diversas.</p>

Em que pese esse avanço curricular e a indicação rigorosa da investigação na área da educação geográfica/ensino de Geografia em alguns modelos institucionais, não há, como se pôde verificar, esse entendimento comum acerca da priorização do ensino de nas pesquisas em todos os cursos de formação inicial. Se em alguns programas, os documentos apontam para a necessidade desse temário como norte das pesquisas, em outros ainda se orienta, mesmo no âmbito das últimas reformulações, para uma flexibilidade temática, que permita o que se chama de “aplicabilidade para o ensino”. A dificuldade em lidar com essa imprecisão temática se verifica no discurso de quem lida com esse currículo no processo de formação.



Ainda hoje você tem que relacionar, vincular a pesquisa à área do ensino. A pesquisa tem que estar relacionada. O que a gente tem às vezes são alguns *Frankenstein* aqui. Você tem uma pesquisa sobre mobilidade urbana. Aí tenho aquele grande dilema: como eu vou relacionar isso ao ensino? Como vou puxar esse tema específico da Geografia Humana... vou trabalhar mobilidade, a questão urbana e eu tenho que achar uma forma de inserir isso no ensino. Isso a gente vivencia desde sempre. Desde 2006 até atualmente funciona assim. Eu já comecei pensando em fazer uma pesquisa voltada ao ensino pra eu não ter que adaptar a minha pesquisa de laboratório ao ensino porque eu achava que isso ia ser mais complicado pra eu fazer. Então quando eu comecei a pensar o que eu gostaria de fazer, aí de me identificar mesmo, fui pra área do currículo e formação. A gente está formando futuros professores. Então qual é o caráter de um curso, como ele tá formando pessoas pra serem futuros professores? (Professora formadora do Curso de Geografia da UVA (CE), destacando sua escolha de pesquisa na elaboração do TCC e relacionando a flexibilidade temática orientada no PP à dificuldade dos formandos em fazer a relação com o ensino de geografia).

Esse dado nos leva a refletir até que ponto avançamos na criação das condições institucionais para refletirmos e pesquisarmos essa formação e até onde permanecemos no caminho paradigmático de um currículo paralelo entre conhecimento específico — da teoria e da pesquisa — e conhecimento aplicado — da prática e da profissionalidade docente. Ou, como ironiza Schön (1983), “The rule is: first, the relevant basic and applied science; then, the skills of application to real-world problems of practice” (1983, p. 27).

A outra ausência diretamente relacionada a essas fendas ensino-pesquisa; pesquisa-prática; conhecimento acadêmico-conhecimento profissional é a displicência histórica da universidade com relação à Educação Básica. Segundo Nóvoa (2017), essa instituição comprometeu-se com outras coisas, “como a ciência, a cultura, em determinados momentos com a saúde, a medicina, mas não com a educação básica. E, assim, também nunca se comprometeu com a formação de professores da Educação Básica”. Esse desinteresse institucional é naturalmente patentado pela forma como se desenvolvem os Estágios Supervisionados nos cursos analisados, tanto no caso de Portugal, quanto no Ceará, Brasil, o que veremos a seguir. E muito embora tenhamos clareza de que a construção da identidade profissional, assim como a construção de qualquer outra identidade (p. ex. a social ou territorial), não se adquire por ensino ou transmissão de conhecimento, mas se constrói, como processo, temos também clareza de que o lócus territorial de formação tem, por excelência, um peso mestre nessa construção. Se essas instituições não viabilizam, o mais cedo possível e por meio de uma incursão efetiva, esse contato com o chão e a realidade da atividade

profissional, adia-se o reconhecimento, a identificação ou mesmo a negação dessa profissionalidade.

### 3. A PRÁTICA SUPERVISIONADA EM GEOGRAFIA: LÓCUS PROFICIENTE DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL OU *STATUS QUO* DA DESARTICULAÇÃO ENTRE SABERES E FAZERES, NA FORMAÇÃO INICIAL?

*If you can, do it!  
If you cannot do it, teach about it!  
If you cannot teach, teach  
teachers...  
(Gerry  
Hones)*

*Si te postran diez veces, te levantas  
otras diez, otras  
cien, otras quinientas...  
No han de ser tus caídas tan  
violentas  
ni tampoco por ley, han de ser  
tantas.  
(Avanti!,  
Almafuerte)*

No âmbito da problemática central da tese, tocante à atual relação entre a universidade e a escola na formação inicial em face das reformulações curriculares apresentadas, propomos neste capítulo a incidir sobre um espaço-tempo curricular fulcral dessa formação: a *prática de ensino supervisionada*. Objetivamos apresentar alguns elementos empírico-analíticos acerca do desenvolvimento dessa componente nas licenciaturas em Geografia do Ceará e nos mestrados em Ensino de Geografia em Lisboa, onde mais precisamente se expressa o convívio entre a formação e a profissão em exercício e se registram os processos de observação, experimentação e participação na ação docente.

Nó górdio da preparação para a atuação profissional, essa componente é imprescindível, posto que atravessa as velhas fendas que coexistem entre as relações teoria e prática; ensino e pesquisa; saber científico e saber didático; escola e universidade. Trata-se, inclusive, de um ambiente propício para rupturas ou validações destas fendas.

Naturalmente estamos a tratar aqui de um dilema de escala muito mais ampla, que não é exclusivo da geografia e que, nessa área ocupa uma pauta de longa data entre os debates e publicações em escalas múltiplas. No campo da Geografia, Gerry Hones<sup>112</sup> já apresentava em 1992 esse dilema do ensinar a ensinar calcado num distanciamento do “mundo real”, e que repetida e frequentemente sustenta diagnósticos e ponderações desconhecedoras das questões tangíveis à educação.

Teachers working in the schools have often felt that those concerned in teacher education were too far removed from the real world, able to be unrealistic in their consideration of educational issues as that remain secure in the knowledge that they would rarely (sometimes in the past even never!) face the need to put their ideas into actual practice. This view has often been expressed in the aphorism even to continue by suggesting that researchers are further down the line! In a confusion of metaphors, overworked teachers at "the chalk face" have seen their counterparts as too comfortably ensconced in the "ivory tower" of higher education and only willing to make the occasional foray into the real world outside. (Hones, 1992, p. 61)<sup>113</sup>

Esse distanciamento entre os profissionais da “torre de marfim” e os “do giz” tem relação estreita com o tripé formação inicial - indução - desenvolvimento profissional, associação que incessantemente se apresenta tal qual um mantra imprescindível à preparação para a docência, seja nas orientações de escala internacionais, seja na formulação dos currículos nacionais e setoriais que norteiam as instituições formadoras. Não obstante, durante a vivência profissional no terreno da formação inicial de professores de Geografia, no Brasil, assim como nesses quatros anos de convivência com o debate em Portugal, nos diversos institutos de formação e de educação, sempre estive em volta da questão: esta incursão no terreno da profissionalidade docente não está devidamente assumida, implantada e levada à

---

<sup>112</sup> As ponderações acerca dessa ligação necessária entre o terreno da formação e a realidade da sala de aula estão presentes no capítulo 4, *Teacher Education and classroom reality*, do qual o pesquisador Gerry Hones é autor, na obra *Geography and Education: national and international perspectives*, editada por Michael Naish (1992), e que tem a contribuição de vários pesquisadores da educação geográfica, sobretudo do Instituto de Educação da Universidade de Londres.

<sup>113</sup> Os professores que trabalham nas escolas tem sentido com frequência que os interessados na formação de professores foram para muito longe do mundo real, aptos de serem irrealistas na sua análise dos problemas educacionais, assim como permanecem seguros no conhecimento de que eles raramente (por vezes no passado, até nunca!) teriam de enfrentar a necessidade de colocar suas ideias em prática. Esta opinião foi expressa muitas vezes no aforismo ‘se você pode, faça! Se não pode fazer, ensine sobre isso! Se você não pode ensinar, ensine professores’, mesmo para continuar sugerindo que os pesquisadores estão abaixo da linha! Em uma confusão de metáforas, professores sobrecarregados de trabalho ‘enfrentando o giz’ têm visto os seus homólogos estando muito confortavelmente abrigados na ‘torre de marfim’ do ensino superior e só dispostos a fazer a incursão ocasional para o mundo real lá fora (Tradução nossa).

prática na formação inicial por quê? O que fazer e como fazer para que esse processo avance com vigor, força e frutos?

A OCDE aponta a composição dos quadros de professores, em escala internacional, em grande medida, como uma lacuna que explica a debilidade desse processo. São quadros constituídos por uma identidade profissional docente frágil ou inexistente, que tem suas raízes nos anos da formação inicial, quando se deveria auxiliar o potencial professor a se ver concretamente no universo da docência, por meio da inserção nesse campo, o mais cedo possível, de modo a definir suas escolhas para assumir o exercício dessa profissão ou mudar a rota para outros campos de atuação.

Algumas indicações estabelecidas pelo Documento *Developing Teachers' Knowledge and Skills Pointers for policy development* (OCDE, 2005) ressaltam inclusive a importância do estágio nessa direção. Assume-se que é preciso proporcionar mais informações e aconselhamentos aos estagiários, potenciais professores, para que eles tomem decisões de inscrição nessa componente melhor informados. Esse diagnóstico, para além de uma avaliação dos conhecimentos e habilidades inerentes à formação específica, não deveria prescindir de componentes, como a motivação desses indivíduos para a docência. Para isso, o documento orienta que haja programas estruturais que proporcionem aos alunos a experiência escolar no início do curso, assim como oportunidades de deslocamento para outros cursos se essa motivação dos professores estagiários para o ensino muda.

Nesse sentido, tanto os especialistas da educação, em diversos domínios, quanto a experiência nos sinalizam que rever a concepção e a condução da prática de ensino supervisionada e da iniciação à prática profissional parece-nos um caminho inevitável se quisermos repensar e redirecionar a formação de professores.

O caminho metodológico para o escrutínio dessa questão avança para uma problematização acerca de como decorrem as componentes relacionadas à prática supervisionada em Geografia nos cursos de formação inicial em Portugal e no Ceará, Brasil.

Esse itinerário nos impele antes para uma questão elementar acerca do assunto: afinal, o que é supervisionar?

De acordo com o dicionário brasileiro Aurélio significa “dirigir ou inspeccionar”. O Dicionário da Língua Portuguesa acrescenta uma dimensão à ação, ao afirmar que consiste no “ato ou feito de dirigir, orientar ou inspeccionar de um plano superior”. Referencia as dimensões de hierarquia, poder, liderança e legitimidade (grifos nossos).

“A partir de uma posição superior” nos parece um ponto de partida intrigante para tratar o tema. Olhar de cima. Passemos a olhar o termo/conceito a partir dessa perspectiva geográfica. O que um olho vê de cima?

O provérbio chinês nos dá uma pista. “Homem da planície, por que tu sobes à montanha? Para olhar melhor a planície”. O que fazem dos miradouros de Lisboa o grande chamariz turístico dessa cidade senão o seu magnífico efeito de distanciamento espacial. Avistar de longe e de cima para descortinar de uma forma mais global as incríveis minúcias dessa paisagem urbana.

Essa perspectiva vernacular da verticalidade não deixa de ser, sem dúvida, um contributo interessante para começarmos a compreender a supervisão quando se vê a partir de determinado ângulo/lugar.

Entretanto, se adentrarmos o discurso científico-pedagógico, as coisas ficam mais complexas. O conceito de supervisão em Portugal aparece em 1987, quando Alarcão e Tavares declaram: “a supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e informado, orienta um futuro professor no seu desenvolvimento humano, pessoal e profissional” (grifos nossos). Ou seja, já em 1987 esses autores, com expressiva influência das ideias de J. Dewey e D. Schön, dentre outros, relativizavam a supremacia da experiência e do conhecimento daquele que forma em relação ao que está sendo formado. Admitiam que o mais experiente não necessariamente ensine mais ao supervisando. Em princípio. O supervisando também pode ter algumas coisas a dizer à reflexão, como nos lembra o educador brasileiro Paulo Freire, em sua vasta obra.

Em trabalho mais contemporâneo acerca do tema, Alarcão e Canha (2013), lembram que a polissemia do conceito supervisão, bem como o emprego das funções supervisivas em diversas áreas de conhecimento e atuação — supervisão clínica, financeira, curricular, supervisão de professores, entre outras — acaba por conduzi-lo ao risco de uma diluição e/ou perda de identidade conceitual, se não se empreende um esforço de precisão e diligência, conforme a área em que se pretende empenhar. Na obra *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*<sup>114</sup> os autores fazem um interessante exercício de exame conceitual, não no sentido de reduzir a complexidade do conceito, mas de comunicar, por meio da sistematização de conceitos afins, a essência de processos que o definem. Inferem, portanto, o atrelamento da noção de supervisão aos seguintes processos:

---

<sup>114</sup> Isabel Alarcão e Bernardo Canha privilegiam nessa obra a dimensão formativa da supervisão, trazendo para esse campo a perspectiva da colaboração para a ação pedagógica e a investigação educacional.

Os dois primeiros (formação e treino) prendem-se com a natureza/essência do processo de desenvolvimento presente na supervisão. Gestão/administração, coordenação, liderança e mediação referem-se à condução do processo superviso. Monitorização, inspeção/fiscalização, avaliação relacionam-se com a necessidade de compreender o processo e os seus resultados, não obstante diferentes finalidades: diagnóstico, correção de procedimentos/comportamentos face a normas, promoção do desenvolvimento, etc (...) Esse trabalho de clarificação demonstrou-nos também que os elementos mais significativos no conceito de supervisão se prendem com a ideia de **orientação, regulação e direção** num determinado sentido. Assim, numa primeira aproximação ao conceito de supervisão em geral, a nossa análise salienta a essência da **supervisão** como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de **regulação** que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de **monitorização** em que a **avaliação** está sempre presente (Alarcão e Canha, 2013, p. 18) (destaques nossos).

É forçoso reconhecer que as práticas supervisivas tendem a assumir em maior grau uma das feições do processo, quer seja a formativa, que motiva processos de aprendizagem e potencializa aspectos e ações positivas dos sujeitos envolvidos nessa formação, quer seja a fiscalizadora e de vistoria, que dá mais ênfase à avaliação, muitas vezes restrita à atribuição de notas e conceitos classificatórios e que tendem a valorizar mais os produtos do que os processos.

A primeira dimensão, a formativa, atrela-se diretamente à noção desenvolvida por Donald Schön (1992) acerca do *reflective practitioner*, na medida em que assume que é por meio da atitude reflexiva, investigativa e problematizadora da ação docente que se (re)constroem as práticas, também à medida em que estas são confrontadas com as teorias que orientam os processos de formação. Essa perspectiva confronta questões essenciais relativas ao desenvolvimento da prática supervisionada, caracterizada, em linhas gerais, pelos seguintes aspectos:

- predomínio da compreensão de estágio como atividade-fim, conclusão do curso;
- omissão da investigação, sobretudo quando esta atividade/componente insere-se no terreno da formação de professores, que ocupa um lugar secundário no universo da pesquisa e da elaboração do conhecimento científico, como afirma Menga Ludke (2009).
- dominância da perspectiva avaliativa dessa atividade, com ênfase nos relatórios, calcados, por sua vez, numa dimensão profundamente tecnicista (Pimenta e Lima, 2005/2006; Candau, 1983);
- ênfase na instrumentalização das técnicas e no uso de recursos e metodologias granjeadas ao longo da formação;

- atitude hierárquica e vertical em relação aos papéis e lugares que desempenham os diferentes sujeitos envolvidos nessa atividade (formando, professor universitário, professor da escola) (Alarcão e Canha, 2013), muitas vezes atuando em posições pouco interativas e dialógicas, no percurso de todo o processo.
- vilipêndio do papel do cooperante/supervisor na escola, que ocupa um lugar perfunctório, inclusive no processo avaliativo, e desempenha, muitas vezes, funções mais prescritivas em relação às práticas desenvolvidas pelos estagiários e menos analítico-reflexivas na busca pelo aperfeiçoamento e pela construção da profissionalidade docente (Nolan, 1989).

Essas dimensões denotam o predomínio da noção de verticalidade, do inspecionar a partir de uma posição superior, ou “da torre de marfim”, se quisermos reproduzir as palavras de (Hones, 1992, p. 61) acerca do distanciamento entre os sujeitos envolvidos nesse processo tão imprescindível à formação, que é a prática supervisionada. Assumimos que estamos a falar do distanciamento entre os espaços fundamentais da formação inicial — a universidade e a escola (uma relação que em geral dicotomiza essas duas instituições entre espaço de formação e espaço de atuação, já que usualmente se reduz o lugar de profissionalização desta última).

Reconhecemos, nesse caso, que nos parece sensato perspectivar a horizontalidade como dimensão imprescindível para chegarmos a uma via de Estágio que valorize aquilo que Schön chama de colaboração na construção da prática profissional; isto é: “Both the reflective teacher and the reflective coach are researchers in and on practice whose work depends on their collaboration with each other”<sup>115</sup> (Schön, 1988, p. 27).

É, nas palavras de Sá-Chaves (2017)<sup>116</sup>, “olhar” por meio de uma “expanded vision”, uma releitura da matriz conceitual vertical hierárquica de supervisão, a partir de uma nova ética pedagógica e uma nova concepção de escola e de sociedade. Essa visão expandida nos diz: não, a supervisão não é um mero olhar de cima. É também um olhar pra dentro da pessoa que está em crescimento, desenvolvimento e formação. Um olhar para o processo de pensamento. Portanto, mais do que supervisionar prática, é supervisionar formação e

---

<sup>115</sup> “Tanto o professor reflexivo quanto o formador reflexivo são pesquisadores dentro e fora da prática, cujo trabalho depende de sua colaboração mútua” (tradução da autora)

<sup>116</sup> Essa abordagem acerca do Estágio, pela educadora Idália Sá-Chaves, realizou-se na Conferência *Supervisão, formação e desenvolvimento: para uma ética do Cuidar*, por ocasião do SLiA – *Supervisão, Liderança(s) e Avaliação: entre o olhar dos especialistas e as práticas nas escolas* 2017, evento promovido desde 2015 pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e que tem tido importantes contributos às reflexões da autora deste trabalho.



pensamento em processo. Olhar para o modo como se percebe, avalia e se concebe as práticas; e como melhora as próprias práticas, a partir disso. Esse processo pressupõe “dialogia, polifonia e exotopia” (Sá-Chaves, 2017), porque se concebe pela construção partilhada de conhecimento, por meio da qual, consoante Alarcão e Canha (2013) Sá-Chaves (2017), dentre outros, não se perdem de vista noções básicas, como singularidade (cada formando é único), autenticidade e sistematicidade.

Nesse cenário, o lugar do supervisor/cooperante na escola, dos alunos estagiários e do professor universitário se redefine numa perspectiva colegial, integrada e de colaboração mútua.

Alarcão e Canha (2013) também fazem alusão ao trabalho investigativo de Sá-Chaves, que desde 1994 afirmava esse caráter colegial, colaborativo e reflexivo que a supervisão precisa assumir, sobretudo quando se compreende a unicidade e complexidade de cada ato educativo (Sá-Chaves, 2002).

Nesse caminho reflexivo o pesquisador Nolan<sup>117</sup>, nas suas elaborações embasadas no profissional reflexivo de Schön, presentes no texto “Can supervisory practice embrace Schon's view of reflective supervision?” (1989), apresenta algumas condições para que se construa esse ambiente reflexivo no estágio. São elas<sup>118</sup>:

- um relacionamento colegial em que os professores se sentem seguros, apoiados e respeitados;
- o controle do professor sobre a agenda da supervisão;
- a continuidade do processo de supervisão ao longo do tempo, ou seja, o envolvimento prolongado;
- os registros descritivos dos eventos reais do processo de ensino-aprendizagem como base para a reflexão;
- o reenquadramento e a reflexão por professores e supervisores como o centro do processo de supervisão;

---

<sup>117</sup> James F Nolan é Professor Assistente de Currículo e Supervisão, do Colégio de Educação, Universidade do Estado da Pensilvânia.

<sup>118</sup> Texto original: “a collegial relationship in which teachers feel safe, supported, and respected;

- teacher control over the supervisory agenda;
- continuity in the supervisory process over time, that is, prolonged engagement
- descriptive records of actual teaching-learning events as a basis for reflection
- problem reframing and reflection by both teachers and supervisors as the heart of the supervisory process;
- time to develop the skills necessary for reflection” (Nolan, 1989, p. 36).

- tempo para desenvolver as habilidades necessárias para a reflexão.

Essa reflexividade sobre a ação docente somente se faz possível quando caminhamos rumo a outro status de aproximação entre os universos acadêmico e escolar e quando os sujeitos que os constituem passam a considerar mutuamente a pesquisa e a experiência profissional, como alerta a geógrafa Núria Cacete (2015):

Normalmente, os professores das escolas básicas não veem muito valor nas pesquisas acadêmicas, e os professores da academia, muitas vezes, não veem valor no saber das experiências dos professores das escolas básicas. Isto é uma situação ruim tanto para a universidade quanto para a escola básica. E é nessa perspectiva de superar tal situação que a possibilidade de se construir uma epistemologia da prática docente se apresenta como um mecanismo que objetiva conferir *status* de conhecimento aos saberes experienciais dos professores da escola básica. (Cacete, 2015, 6-7).

Essa perspectiva do Estágio constituindo-se como atividade de investigação é profundamente marcada nos trabalhos de Pimenta e Lima, haja vista que as autoras revogam a noção tradicional de mera prática instrumental dessa atividade, conferindo um estatuto epistemológico a essa componente por meio da devida fundamentação teórica da prática profissional, o que se viabiliza pela interação efetiva dos cursos de formação com o campo social onde se realizam as práticas educativas (Pimenta e Lima, 2005/2006, p. 6).

Dessa forma, no sentido de identificar a medida dessas relações teórico-práticas e o papel da participação dos saberes e sujeitos diversos na prática supervisionada no Ceará e em Portugal, faremos a seguir uma breve apresentação da concepção e da prática das componentes curriculares relacionadas nos cursos de formação inicial, de modo a refletir sobre como essas práticas de ensino estão sendo desenvolvidas a partir das reformulações curriculares. Cabe questionar se tais práticas caminham em direção à constituição de uma identidade profissional docente.

Faremos inicialmente, entretanto, uma breve apresentação dos principais instrumentos utilizados no propósito dessa incursão, já mencionados nas Notas Introdutórias desta tese, mas aqui devidamente referidos, a saber:

- análise de conteúdo dos regulamentos relativos à prática supervisionada nos cursos de licenciatura e de mestrado em ensino de geografia investigados;
- observação de situações educativas tocantes à Didática de Geografia e à Prática Supervisionada;
- entrevistas com os professores formadores universitários;

- aplicação de inquéritos presenciais e *on line* aos professores formadores nas escolas e aos formandos.

### 3.1. Observação de situações educativas

Um problema fundamental da prática supervisionada na formação inicial diz respeito à desídia sobre a natureza científica que compreende esse conteúdo, sob a ótica da primazia pela dimensão meramente prática. Estrela (1994) já questionava sobre como criamos nos nossos futuros professores uma atitude científica que o mundo atual exige se o nosso conhecimento da realidade pedagógica é tão empírico quanto limitado (Estrela, 1994, p. 11). E foi por essa questão de coerência científico-pedagógica que o autor se motivou à elaboração da “Teoria e Prática de Observação de Classes” (primeira edição de 1984), no sentido de conhecer de modo mais objetivo a realidade de futura atuação profissional dos formandos.

Que exercícios podem ser empreendidos na busca pela reflexividade da prática docente? Se pensarmos que a formação e o trabalho docente envolvem uma dialética e sistêmica interação entre o conhecer, o refletir e o renovar, a observação de situações educativas pode ser uma prática muito edificante; porque não dizer um riquíssimo mecanismo de olhar investigativo. Dias e Moraes (2004)<sup>119</sup> apresentam, à luz de referências conceituais de Estrela (1994) e Damas e Ketele (1985), dentre outros, alguns elementos analíticos que constituem essa prática, bem como descrevem os procedimentos e resultados da aplicação desses instrumentos em uma situação educativa específica. Destacam que a observação é um importante meio de inteligibilizar o mundo e seus fenômenos. Pode ser apropriado como parte da cadeia de um processo de produção do conhecimento, no sentido de que não tem fim em si mesmo, entretanto consiste em uma fase imprescindível da empiria que antecede as etapas posteriores de sistematização e análise de dados e de fenômenos educativos.

A natureza subjetiva que atravessa esse exercício é preciso ser reconhecida, tendo em vista que não se pode negligenciar o conhecimento íntimo e particular de cada realidade nem as representações sociais que o observador detém, as quais têm um peso expressivo nesse projeto de observação e de delimitação dos fenômenos a serem observados. Nesse sentido, é preciso também assumir que nem todos os fenômenos são passíveis de análise por meio da

---

<sup>119</sup> O artigo, publicado pela revista Referência, nº11, março de 2004, resulta de um trabalho desenvolvido pelos autores Carlos de Melo Dias e José António Moraes, no âmbito da Pós-graduação em Pedagogia da Saúde da ESEAF, sob a orientação do Professor Doutor João Amado.

observação; naturalmente, como nos lembra Aires (2015), com base em Olabuénaga (1996), alguns estão latentes ou pela profundidade do fenômeno ou pelo grau de dispersão deste.

A situação educativa, considerada por Rodrigues (1997) o núcleo duro do fenômeno educativo, é um tema que percorre vários territórios de conhecimento, dada a transversalidade do tema no âmbito das ciências da educação e das ciências sociais. No artigo “a investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas”, a autora evidencia um ponto nevrálgico nos estudos sobre formação docente. A emergência de outros focos de interesse de compreensão desse processo, ao longo dos tempos, num plano macroeducativo, fez incrementar a investigação de situações e contextos exteriores à situação educativa, portanto, privilegiando certas teorizações epistemológicas à incursão investigativa no domínio da sala de aula.

É forçoso reconhecer que, no âmbito da formação inicial, esse aspecto tem íntima relação com os *gaps* existentes entre o espaço acadêmico e o espaço escolar, o que tem sido objeto de uma vasta investigação e apesar da complementariedade que perpassa a missão entre esses dois graus de ensino, as dificuldades em torno desta relação são imensas.

Nesse sentido, consideramos as situações educativas uma importante componente metodológica da pesquisa e, nessa empreitada, ela foi realizada mediante dois processos: primeiro, o reconhecimento e a análise das bases conceituais, normativas e institucionais da prática supervisionada em Geografia nas duas realidades territoriais, e segundo, a observação de algumas situações educativas na Universidade e em escolas básicas (no Ceará) e básicas e secundárias (em Lisboa), visando mapear os dilemas e as experiências da formação e da docência.

Optamos, com base em Damas e Ketele (1985), pelas condições da observação não participante, que mantém o observador como uma espécie de *outsider* à situação que ele está observando, sem negar a importância da observação participante, no estabelecimento de uma “co-territorialidade”, a depender da escala e intensidade da interação pretendida com o fenômeno observado.

No que concerne à delimitação do campo de observação, faz-se necessário tecer as seguintes considerações:

- optamos por recortes mais específicos, como a unidade a ser observada — a aula.
- definimos a estratégia de observação, que nesse caso oscilou entre a observação ocasional, marcada pela pontualidade e especificidade espaço-temporal da situação e a observação sistemática, marcada pelo estabelecimento de mais de uma situação educativa a ser observada.

A influência de Estrela (1994) é marcante nessa fundamentação conceitual, inclusive para anunciar os princípios dessa técnica, quais sejam: a não seletividade, a precisão da situação e a continuidade que envolve o enquadramento global do observado — nas palavras do autor o *continuum* do observado. É importante mencionar que inicialmente estava prevista a realização da modalidade sistemática para todos os casos, entretanto, um coeficiente externo à agenda de campo da tese interferiu no processo — o contexto de longa greve que o Brasil atravessou em 2016, no âmbito da crise política que ainda se desenrola — e impactou significativamente sobre a agenda das atividades nas universidades e nas escolas em praticamente todo o território nacional<sup>120</sup>. Embora não tenha impedido a realização das observações das atividades letivas — nesse caso, no Ceará — alterou a dinâmica da observação prevista, visto que a programação das atividades letivas também se alterou nesse contexto.

Sobre a observação, o pedagogo francês Gaston Mialaret (1980), ao tratar dos fatores que determinam as situações educativas, aponta que é preciso levar em conta pelo menos três elementos principais. O primeiro deles é o local — a *classe*, que pode ter escalas variáveis, desde uma sala de aula até um anfiteatro ou ginásio. O *educador* é o segundo elemento essencial da situação educativa — consideremos que essa importância é inerente a qualquer contexto, desde as situações mais tradicionais de ensino até as mais progressistas e emancipatórias, nas quais sua figura se desloca do papel de ator principal a produtor e mediador do conhecimento. A formação, a cultura, as competências e a personalidade desse sujeito também são componentes fundamentais da situação educativa a ser observada. Finalmente, o *grupo-classe*, dentro do qual o educador se compõe em conjunto com os demais sujeitos, dá sentido e significado à situação (Mialaret, 1980).

Esses outros sujeitos também trazem consigo um conjunto de vivências, identidades, práticas e valores que constituirão o contexto da situação educativa. No texto citado Mialaret alerta ainda para que não se descuide do contexto mais amplo que envolve esse universo e esses sujeitos, sob pena de negligenciar, numa incursão inadvertida centrada unicamente nesse microespaço, o conjunto de fatores inextricavelmente ligados a ele, como seio familiar e contexto sociopolítico e cultural do entorno, da instituição formativa e dos atores.

---

<sup>120</sup> O contexto de greve coincidiu com nosso deslocamento ao Brasil, por 03 meses, com permissão do CNPq, que financia a pesquisa e determina o planejamento e a organização dessa agenda de campo com rigorosa antecedência.

Nesse sentido, tem-se muita clareza de que a aula, e sobretudo, nesse caso, a aula de geografia — pela própria essência da relação lugar-mundo que é inerente a essa disciplina — não pode ser planejada e desenvolvida sem uma interação plenamente contextualizada com o universo em torno desse microespaço, a sala de aula. Mais uma vez é preciso que reflitamos sobre como dimensionamos todos esses elementos nas nossas práticas supervisionadas e nas componentes didáticas de geografia, na formação inicial, admitindo que o distanciamento entre essas dimensões e entre os espaços acadêmicos da formação e os da atuação, que também são de elaboração do conhecimento, tem tornado mais rígidos os fossos entre os saberes técnico-científicos e os didático-pedagógicos.

Sendo assim, os objetivos das observações empreendidas nessa investigação, com base também na análise do que preconizavam os planos de estudos e projetos pedagógicos norteadores, foram os seguintes:

- Analisar a preparação e a execução dos projetos de ensino, incluindo a preparação de materiais, o desenvolvimento da aula, os instrumentos avaliativos e as atividades de orientação para a intervenção didático-pedagógica dos formandos nas escolas;
- Identificar a vivência da prática educativa e as experiências de incursão na realidade da educação básica e secundária, especialmente no âmbito da Prática Supervisionada;
- Observar as atividades de discussão e reflexão sobre conteúdos e temas relativos ao ensino de Geografia, à educação geográfica e à elaboração do raciocínio geográfico escolar nos procedimentos metodológicos empreendidos;
- Registrar a socialização e debate em torno das noções básicas de legislação acerca do ensino da Geografia em contextos sociopolíticos diversos, mas sobretudo no âmbito dos diversos programas educacionais norteadores e em constante atualização;
- Verificar, no âmbito das atividades e reflexões desenvolvidas, como era trabalhada a componente da investigação, demarcada como imprescindível em grande medida nesses planos de estudos e projetos pedagógicos norteadores dessas situações educativas.

A investigação serviu-se da observação de vinte e uma (21) situações educativas, sendo parte delas nas quatro (04) universidades do Ceará e duas (02) de Lisboa que compreendem a pesquisa, no âmbito das aulas designadas como teórico-presenciais — disciplinas *Estágio Supervisionado em Geografia* (caso das licenciaturas em Geografia) e *Iniciação à Prática Profissional e Didática de Geografia* (caso dos mestrados em Ensino de Geografia) —, e as demais em escolas de Educação Básica do Ceará — Escola de Ensino Médio Manoel Matoso Filho, Escola de Ensino Médio Arsênio Ferreira Maia e Escola de

Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira — e as de Educação Secundária de Portugal — Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Escola Secundária Manuel Cargaleiro e Escola Secundária Passos Manuel.

### 3.2. As entrevistas

Uma das técnicas mais utilizadas em abordagens qualitativas, Aires nos lembra que a entrevista é uma valiosa ferramenta no estudo e na compreensão do ser humano, graças à sua variedade de usos, multiplicidade de formas e diversidade de fins (Aires, 2015). No que concerne às suas características elementares, essa técnica pode variar bastante, conforme: o foco do(s) entrevistado(s) — indivíduo ou grupo; a diversidade de temas contemplados e o grau de estruturação das questões que norteiam a aplicação desse instrumento (Olabuenaga, 1996 e Colás, 1992 *apud* Aires, 2015).

Segundo Aires (2015, p. 32), em diálogo com as formulações de Bakhtin (1995), “a prática da entrevista enquadrada numa concepção dialógica (interna e externa) supõe a existência de uma relação dinâmica entre o ‘eu’, o ‘outro’, o ‘contexto’ e o ‘tema da comunicação’”. Este caráter social e intersubjectivo da entrevista reenvia-nos para formas específicas de uso desta técnica que nos vão permitir integrar o “diálogo” e o “discurso íntimo”, deixando o último de o ser quando exposto ao entrevistador.

O encontro que a entrevista proporciona, entre entrevistador e entrevistado, prevê a existência de um pacto ou de um contrato que integra, inicialmente, um conjunto de parâmetros integradores dos saberes mínimos partilhados pelos sujeitos que dialogam. Este pacto é negociável ao longo da entrevista, possibilitando a redefinição do sentido do discurso. Os saberes partilhados nessa situação dialógica situam-se em dois grandes grupos, segundo Alonso (1995): saberes implícitos — envolvendo códigos linguísticos e culturais, regras sociais e modelos de intercâmbio oral — e saberes explícitos — que constituem a base das primeiras interações entre entrevistador-entrevistado e que partem dos objetivos da investigação, do como, do porquê e de quem realiza a entrevista (Alonso, 1995)<sup>121</sup>.

Relativamente à metodologia assumida na investigação, definimos a escolha pelas entrevistas desenvolvidas entre duas pessoas (a pesquisadora e os professores formadores) e com foco temático na formação inicial de professores de geografia e a relação universidade-escola, muito embora esse tema geral se desenrole em alguns sub-temas, descritos a seguir.

---

<sup>121</sup> Disponível em: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Alonso-Cap-2-Sujeto-y-Discurso-El-Lugar-de-La-Entrevista-Abierta.pdf>

No que concerne à elaboração das questões, optamos pela estruturação dos temas abordados, ou seja, por meio de um roteiro de perguntas pré-definidas, ainda que tenhamos permitido a abertura e a flexibilidade no desenvolvimento da interlocução. A riqueza desse instrumento consiste na capacidade de desenvolver uma relação criadora por meio da qual se apreende um conjunto de fenômenos de ordem subjetiva que, muitas vezes, escapam aos instrumentos de natureza mais lógico-quantitativa. De todo modo, todos os entrevistados responderam às mesmas perguntas e seguindo a mesma ordem, salvo algumas inserções, conforme o ritmo e a dinâmica temática que cada colóquio se nos esboçava. Vale destacar que houve permissão em todos os casos para gravação da conversa. Partindo dessa perspectiva da entrevista como pacto negociável entre os sujeitos que dialogam, o roteiro desse instrumento foi elaborado e disponibilizado para os entrevistados e entrevistadas. Não ocorreu, em nenhum momento, a situação de risco para a qual aponta Alonso (1995) — o bloqueio total da possibilidade de comunicação —, uma vez que todos os interlocutores apresentaram-se à vontade em todo o processo.

Assim, por meio do guião temático, dividido em três eixos principais, a interação foi estabelecida, de modo a recolher os seguintes aspectos (Quadro 15):

Quadro 15 | Eixos temáticos/guião de entrevista semi-estruturada aplicada aos professores formadores universitários (Elaborado pela autora, 2016).

<b>Trajetória e atividade profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As funções desempenhadas no âmbito da formação inicial de professores</li> <li>- O percurso profissional realizado até chegar à formação inicial</li> </ul>
<b>Avaliação do modelo institucional de formação inicial em que se insere</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciação do projeto de formação de professores da instituição onde atua. Análise sobre a organização curricular da matriz concernente à formação de professores, sobretudo no que diz respeito à Prática Supervisionada.</li> <li>- Avaliação sobre a preparação para a docência relativamente ao domínio dos saberes científicos específicos em Geografia.</li> <li>- Avaliação sobre a preparação para a docência relativamente ao domínio dos saberes didático-pedagógicos em Geografia</li> <li>- Sugestões de alteração em relação ao modelo de formação inicial em vigência.</li> </ul>



<p><b>Análise do funcionamento da prática supervisionada e da relação universidade-escola</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O recrutamento/mobilização das escolas e dos professores cooperantes para a prática supervisionada.</li> <li>- A formalização da relação entre a universidade e a escola, na viabilização da prática supervisionada.</li> <li>- A relação entre a universidade e a escola, de forma ampla, além da prática supervisionada.</li> <li>- Aspectos positivos e negativos da relação entre a universidade e as escolas, na formação inicial em que se integra.</li> <li>- Outros comentários.</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 3.2.1. Sobre o perfil dos professores universitários entrevistados, ligados diretamente às componentes de Ensino de Geografia e/ou à prática supervisionada em Geografia

O critério primordial para a definição dos docentes a serem entrevistados foi a sua atuação com componentes — Unidades Curriculares, Práticas de Ensino, Estágio Supervisionado — ligadas diretamente ao Ensino de Geografia, a despeito da lotação na área/setor de estudos e da situação funcional na instituição. Assim, como se pode verificar no Quadro 16, as situações são diversas, no que concerne à condição de professor efetivo ou temporário do quadro.

É claro que as percepções e concepções extraídas das entrevistas atrelam-se à formação científica, ético-política e sócio-cultural dos entrevistados; dizem respeito à sua visão de mundo, às relações estabelecidas com o conhecimento nas suas fontes diversas. Portanto, trata-se de uma fonte de recolha marcadamente qualitativa.

Cabe lembrar que decorridas as entrevistas, cujo roteiro se encontra no apêndice 1, realizadas em 2016, os Colegiados e departamentos onde se vinculam esses docentes entrevistados passaram por significativas mudanças, especialmente no caso do Ceará, tais como encerramento de contratos com consequente substituição dos professores temporários entrevistados, bem como aquisição de novos profissionais, por meio de concurso para professor efetivo da área de ensino de Geografia. Portanto, alguns desses entrevistados já não constam do quadro de docentes das instituições referenciadas. O quadro também nos oferece um vislumbre acerca da lotação de alguns docentes que atuam nas componentes/unidades do ensino de geografia, embora sejam funcionalmente vinculados a outra área/setor do Curso de Licenciatura/Mestrado. Sobre esse aspecto, registra-se:

- dos vinte (20) docentes entrevistados, cinco (05) são professores concursados/selecionados para a área de Geografia Humana. Desses, três (03) desenvolvem suas agendas de Pós-graduação e pesquisa nessa área, atuando apenas circunstancialmente nas componentes designadas ao Ensino de Geografia, por demanda e/ou carência de profissionais nessa área específica. Especialmente no que se refere à realidade das licenciaturas em Geografia no Brasil, esse quadro denota um avanço em relação aos anos que antecedem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, quando a carga horária de disciplinas e componentes de natureza didático-pedagógica era muito inferior às atuais mais de 800 horas, e havia pouquíssimos profissionais dedicados às questões da educação geográfica, da didática e da formação docente. Essa ampliação de horas ligadas ao ensino, à didática de geografia e à prática supervisionada, reorientando a matriz curricular para uma dimensão teórico-prática e científico-pedagógica, impeliu a lotação de profissionais mais sensíveis ao escrutínio dessas questões, bem como impulsionou a realização de mais concursos/seleções de profissionais nessa área.
- Não há registro de docentes lotados na área de Geografia Física atuando nas unidades curriculares do Ensino de Geografia.
- Dos vinte (20) entrevistados, cinco (05) cearenses estão em condição de provisórios/substitutos, o que denota um avanço, sobretudo em relação ao contexto brasileiro de precarização desse quadro funcional, que costuma se apresentar bem mais amplo, reconhecendo-se, nesse âmbito, os prejuízos dessa condição de transitoriedade no acompanhamento do processo formativo, principalmente quando esses profissionais assumem componentes como Estágio Supervisionado e tem seus contratos encerrados no meio do desenvolvimento dessa Unidade Curricular, o que não é raro.

Quadro 16 | Perfil básico dos professores universitários entrevistados no Ceará e em Portugal (elaborado pela autora, 2016).

INSTITUIÇÃO	FUNÇÕES DESEMPENHADAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE	ATUAÇÃO NO ENSINO BÁSICO/SECUNDÁRIO ANTERIOR OU DURANTE A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	VINCULAÇÃO FUNCIONAL NO SETOR DE ESTUDOS DA UNIDADE ACADÊMICA
<b>Curso de Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM/ Universidade Estadual do Ceará /UECE</b> (entrevistada 1)	Lecionação de disciplinas da área de Geografia Humana, atuando circunstancialmente no Estágio Supervisionado, por demanda na área do Ensino de Geografia.	Não tem experiência de atuação no Ensino Básico e/ou Secundário.	Professora efetiva do quadro docente, lotada, por meio de Concurso para o setor/área de estudos Geografia Humana.
<b>Curso de Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM/ Universidade Estadual do Ceará /UECE</b> (entrevistada 2)	Lecionação de disciplinas na área do Ensino de Geografia, incluindo as disciplinas de Estágio Supervisionado.	Atuou no Ensino Básico durante 1 ano, anteriormente ao ingresso na formação de professores, em nível superior.	Professora temporária do quadro, tendo se submetido ao processo seletivo no setor/área Ensino de Geografia.
<b>Curso de Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM/ Universidade Estadual do Ceará /UECE</b> (entrevistada 3)	Lecionação de disciplinas na área do Ensino de Geografia, especialmente os Estágios Supervisionados.	Atuou no Ensino Básico por menos de 1 ano, anteriormente ao ingresso na formação de professores, em nível superior.	Professora temporária do quadro, tendo se submetido ao processo seletivo no setor/área Ensino de Geografia.

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>FUNÇÕES DESEMPENHADAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>ATUAÇÃO NO ENSINO BÁSICO/SECUNDÁRIO ANTERIOR OU DURANTE A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>VINCULAÇÃO FUNCIONAL NO SETOR DE ESTUDOS DA UNIDADE ACADÊMICA</b>
<b>Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará /UFC (Entrevistada 1)</b>	Atuação junto às práticas de ensino e os estágios curriculares supervisionados. Coordenação do PIBID Geografia.	Atuou na rede básica de ensino, como professora temporária, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, antes da profissionalização na área de Geografia.	Professora efetiva do quadro, por meio de concurso com designação ao setor Ensino de Geografia.
<b>Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará /UFC (Entrevistado 2)</b>	Lecionação de componentes curriculares do ensino de geografia, incluindo os estágios supervisionados.	Entre os anos 1980 e 1990 inicia sua atuação na docência, nomeadamente na educação básica, enveredando os trabalhos para o Ensino Superior, após a conclusão dos primeiros estudos em nível de pós-graduação (mestrado e doutoramento).	Professor efetivo do quadro, por meio de concurso com designação ao setor Ensino de Geografia.
<b>Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará /UFC (Entrevistada 3)</b>	Lecionação de componentes curriculares do ensino de geografia, incluindo os estágios supervisionados.	Não tem experiência de atuação na Educação Básica e/ou Secundária, anterior ou durante a profissionalização para a docência.	Professora efetiva do quadro, por meio de concurso com designação ao setor Ensino de Geografia.
<b>Curso de Geografia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú/UVA (Entrevistada 1)</b>	Lecionação de disciplinas da área de ensino, incluindo as metodologias de ensino e Estágio e os Estágios Supervisionados.	Foi professora da rede de Ensino Básico (público e privado) antes da atuação no Ensino Superior.	Professora efetiva do quadro docente, entretanto lotada no setor de Geografia Humana, mas atuando também no Ensino de Geografia, inclusive no Estágio Supervisionado.

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>FUNÇÕES DESEMPENHADAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>ATUAÇÃO NO ENSINO BÁSICO/SECUNDÁRIO ANTERIOR OU DURANTE A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>VINCULAÇÃO FUNCIONAL NO SETOR DE ESTUDOS DA UNIDADE ACADÊMICA</b>
<b>Curso de Geografia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú/UVA (Entrevistada 2)</b>	Lecionação de componentes da área de Ensino de Geografia, especificamente os Estágios Supervisionados.	Atuou durante 03 anos na Educação Básica (ensino secundário), logo após a conclusão dos estudos de Mestrado e antes de incorporar o quadro de docentes da UVA.	Professora temporária do quadro, tendo submetido-se ao processo seletivo no setor/área Geografia Humana, mas assumindo, por demanda, as componentes da área de Ensino de Geografia
<b>Curso de Geografia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú/UVA (Entrevistada 3)</b>	Orientação de Estágios Supervisionados e Trabalhos de Conclusão de Curso, e lecionação das Práticas de Ensino de Geografia, nomeadamente, conforme o PP, a Metodologia do Ensino de Geografia e as disciplinas sobre Currículo e saber.	Não atuou na Educação Básica, tendo assumido a formação de professores, na Universidade, logo após a formação inicial e o Mestrado .	Professora temporária do quadro, tendo submetido-se ao processo seletivo no setor/área Ensino de Geografia.
<b>Curso de Geografia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú/UVA (Entrevistada 4)</b>	Lecionação das Unidades Curriculares ligadas ao Ensino, incluindo os estágios. Coordenação do Laboratório de Ensino de Geografia. Orientação de TCCs e dissertações na área da educação do campo e políticas públicas ligadas à educação.	Atuou durante 27 anos no Ensino Básico/Secundário antes do ingresso na formação de professores de geografia, em nível superior.	Professora efetiva do quadro docente, por meio de concurso para a área de Ensino de Geografia.

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>FUNÇÕES DESEMPENHADAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>ATUAÇÃO NO ENSINO BÁSICO/SECUNDÁRIO ANTERIOR OU DURANTE A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>VINCULAÇÃO FUNCIONAL NO SETOR DE ESTUDOS DA UNIDADE ACADÊMICA</b>
<b>Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri/URCA (Entrevistada 1)</b>	Coordenação de grupos de estudos voltados ao ensino de geografia. Orientação de TCCs com enfoque ao ensino e à formação docente. Acompanhamento do Estágio Supervisionado.	Foi vinculada à rede pública e privada de ensino como professora, coordenadora e orientadora pedagógica, atuando também na profissionalização para a docência, em nível médio.	Professora efetiva do quadro docente, por meio de concurso com designação ao setor Ensino de Geografia.
<b>Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri/URCA (Entrevistado 1)</b>	Lecionação das Unidades Curriculares ligadas ao Ensino, incluindo os estágios supervisionados. Coordenação de área do PIBID Geografia da URCA	Atuou na rede (pública e privada) de ensino básico/secundário durante 14 anos, trabalhando também com Educação de Jovens e Adultos (EJA), coordenação pedagógica e gestão escolar.	Professor efetivo do quadro, por meio de concurso com designação ao setor Ensino de Geografia.
<b>Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri/URCA (Entrevistado 2)</b>	Lecionação de componentes da área de Ensino de Geografia, com ênfase nos Estágios Supervisionados. Membro do Laboratório de Ensino.	Atuou durante 1 ano como professor temporário da rede de ensino básico.	Professor temporário do quadro, tendo realizado processo seletivo para a área de Ensino de Geografia.
<b>Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (UC/PT) (Entrevistada)</b>	Coordenação do Mestrado de Ensino de Geografia e docente (em colaboração com outros professores) das UC de Didática da Geografia e Práticas de investigação em ensino da Geografia, Seminários e prática pedagógica supervisionada.	Exerceu funções docentes no 3º Ciclo e Secundário durante os anos 1990 (1995 -1999), antes de assumir a profissionalização para a docência.	Docente desse quadro desde 1999, assumido a colaboração na formação inicial de professores desde o ano de 2007/2008, quando a licenciatura de geografia se realiza pela via Ramo Educacional.

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>FUNÇÕES DESEMPENHADAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>ATUAÇÃO NO ENSINO BÁSICO/SECUNDÁRIO ANTERIOR OU DURANTE A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>VINCULAÇÃO FUNCIONAL NO SETOR DE ESTUDOS DA UNIDADE ACADÊMICA</b>
<b>Faculdade de Letras da Universidade do Porto/FLUP (Entrevistada)</b>	Diretora, docente e supervisora de estágios do 2º ciclo em Ensino da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.	Atuou durante 03 anos no ensino básico e secundário, durante a licenciatura, durante o Estágio (à época remunerado) e logo após a conclusão deste.	Docente desse quadro desde 1991, tendo submetido-se à seleção para o Setor, atuando na supervisão de estágios.
<b>Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/FCSH da Universidade Nova de Lisboa (Entrevistada 1)</b>	Lecionação de Unidades Curriculares no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia.	Atuou durante mais de dez anos no ensino básico e secundário.	Professora convidada pela Universidade Nova de Lisboa a ministrar UCs ligadas à Didática da Geografia no Mestrado em Ensino de Geografia.
<b>Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/FCSH da Universidade Nova de Lisboa (Entrevistado 2)</b>	Coordenação científica do Mestrado em Ensino de Geografia	Atuou durante 1 ano e meio no ensino básico e secundário, antes de assumir a profissionalização para a docência em nível superior.	Docente do quadro, vinculado à área de Planeamento Regional, mas atuando no Ensino de Geografia.
<b>Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial /IGOT/Universidade de Lisboa (Entrevistado 1)</b>	Lecionação de UCs ligadas à formação de professores (Didática da Geografia, Metodologias de Ensino da Geografia, Seminário de Didática e Conteúdos Programáticos). Atuou como Secretário do Ramo Educacional e Membro da Comissão Pedagógica dos mestrados em ensino.	Atuou durante 05 anos no ensino básico e secundário, antes de ingressar na formação de professores de geografia, na Universidade	Professor do quadro docente desde 1989, tendo realizado concurso para o setor/área Geografia Humana, mas devido à experiência no EB e ES, é mobilizado para dar apoio às unidades curriculares na área de Ensino de Geografia.

INSTITUIÇÃO	FUNÇÕES DESEMPENHADAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE	ATUAÇÃO NO ENSINO BÁSICO/SECUNDÁRIO ANTERIOR OU DURANTE A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	VINCULAÇÃO FUNCIONAL NO SETOR DE ESTUDOS DA UNIDADE ACADÊMICA
<b>Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial /IGOT/Universidade de Lisboa (Entrevistada 2)</b>	Lecionação de UCs do Mestrado em Ensino da Geografia (Didática da Geografia, Trabalho de Campo em Geografia, assim como orientação na Iniciação à Prática Profissional.	Atuou no Ensino Secundário entre meados dos anos 1990 e início dos anos 2000, quando passa a assumir a formação inicial de professores em nível superior.	Professora do quadro docente desde 2001, tendo submetido-se à seleção para o Setor/área de Ensino de Geografia, mas lecionando também componentes curriculares da área de Geografia Humana.
<b>Instituto de Geografia e Ordenamento Territorial /IGOT/Universidade de Lisboa (Entrevistado 3)</b>	Coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia. e da Comissão Científica vinculada ao Curso. Leciona unidades curriculares nessa área, incluindo a Iniciação à Prática Profissional. Proponente e coordenador do Projeto de Educação Geográfica <i>Nós Propomos!</i>	Atuou no Ensino Básico e Secundário entre 1980 e 1987, antes de assumir a formação de professores, passando, logo desde o início desse percurso, pelo Ramo Educacional.	Professor do quadro docente do CEG, atual IGOT desde 1987/1988, tendo submetido-se à seleção para o Setor/área de Ensino de Geografia, atuando efetivamente nas componentes curriculares dessa área, mas lecionando também UCs da área de Geografia Humana.



### 3.3 O inquérito por questionários

Mesmo considerando a importância das técnicas de recolha mais qualitativas, que permitem aproximações com o problema central da investigação, graças à indução na realidade e à interlocução direta com alguns sujeitos fundamentais, consideramos necessário lançar mão de outro instrumento de recolha dos dados: o questionário. Os métodos quantitativo e qualitativo não são mutuamente excludentes, mas complementares.

Considerando, portanto, esse potencial complementar do questionário na abordagem investigativa, definimos o uso desse instrumento para a coleta de informações acerca da temática central entre dois grupos: formandos (mestrandos em Portugal e licenciandos no Ceará) e professores de Geografia das escolas de Ensino Básico (Ceará) e Básico e Secundário (Portugal).

Inicialmente elaboramos pré-inquéritos, aplicados entre esses grupos nas duas realidades, entre 2015 e 2016. A partir das respostas e dos ajustamentos considerados pertinentes, foram elaborados os questionários<sup>123</sup>, os quais foram aplicados entre 2016 e 2017, tanto na versão impressa quanto no formato *on line*<sup>124</sup>. À maioria das questões, fechadas e objetivas, agregaram-se também perguntas abertas, visando a um maior desdobramento de algumas considerações por parte dos inquiridos. O conteúdo temático desse inquérito dividiu-se nos seguintes eixos/subtemas (Quadro 17):

Quadro 17 | Eixos temáticos/subtemas do questionário aplicado entre professores formadores nas escolas e entre formandos (elaborado pela autora, 2016).

<b>Inquérito Formando</b>	<b>Inquérito Professor</b>
A escolha pela formação em Geografia e pela docência	Aspectos básicos da formação profissional
Experiências letivas anteriores	Avaliação do modelo de formação profissional

---

<sup>123</sup> Esses documentos podem ser vistos nos Anexos 02, 03 e 04.

<sup>124</sup> Destaca-se a preciosa colaboração da Associação de Professores de Geografia (Aprofgeo) em Portugal e de professores de Geografia de universidades cearenses, bem como de colegas vinculados às Coordenadorias Regionais de Educação, no Ceará, nessa empreitada de divulgação e aplicação dos inquéritos, tanto na versão impressa quanto na *on line*. Para disponibilização do questionário *on line*, fizemos uso da plataforma de questionários Survio, de uso e acesso gratuito.

Participação em projetos ligados ao Ensino de Geografia na formação inicial	Avaliação da integração entre a universidade e a escola na formação inicial
O contato com a escola básica/secundária	Avaliação das condições estruturais da formação inicial
Avaliação sobre a preparação para a docência	Avaliação da Prática Supervisionada
Avaliação sobre a prática supervisionada	Atividades desenvolvidas na escola
A formação continuada	Interação com a universidade onde se realizou a profissionalização
Aspectos prioritários da formação inicial em Geografia na Universidade	Aspectos prioritários da formação inicial em Geografia na Universidade
Aspectos prioritários do ensino de Geografia na Escola	Aspectos prioritários do ensino de Geografia na Escola
Avaliação da integração universidade-escola na formação inicial	Participação em projetos universitários na escola
Possíveis alterações no modelo formativo	Avaliação da atual proximidade entre a escola de atuação e a instituição profissionalizante.

Considerando todas as etapas planejadas entre as observações, realização de entrevistas, aplicação de questionários nos dois países — etapas fundamentais da pesquisa de campo —, o tratamento dos dados, a pesquisa documental e a análise de conteúdo decorreram entre meados de 2015 e de 2017.

Cabe apresentar o número total de alunos que constituem os cursos de formação nas universidades investigadas (Quadro 18).

Relativamente ao tratamento de dados, importa apresentar o processo que deu suporte à análise:

- Procedimento computacional

O banco de dados foi construído em formato EXCEL, versão 2017, com as confecções dos quadros descritivos e aplicação de testes estatísticos, realizados no software SPSS, versão 25.0.

Quadro 18 | Número total de alunos matriculados nos cursos de formação inicial nas universidades que constituem a investigação, em 2018 (Coordenações, Secretarias e Departamentos de Ensino dos cursos solicitados).

Curso	Número de alunos matriculados
Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE, Campus Fafidam)	107
Licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Ceará (URCA)	526
Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC)	237
Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)	245
Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa (IGOT/Ulisboa)	12
Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Nova de Lisboa	11
Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade do Porto	24
Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Coimbra	11

#### - Procedimento Estatístico

Inicialmente, realizou-se análise descritiva dos respondentes e das questões específicas da pesquisa, por meio de distribuições de frequências absolutas e relativas (%) apresentadas em quadros e/ou figuras. Em seguida, identificaram-se quais variáveis deveriam ser cruzadas a fim de verificar indícios de associação e, por consequência, buscar respostas para os objetivos da pesquisa. Para isso, utilizaram-se tabelas cruzadas, com aplicação de *teste Qui-quadrado* ou *teste exato de Fisher*, no caso da obtenção de valores esperados inferiores a 5. Para todos os testes estatísticos realizados, o nível de significância foi 5%, ou seja, com evidências estatísticas para a rejeição da hipótese nula ( $H_0$ ) caso valor -  $p < 0,05$ .

Dentre os inquéritos aplicados nas duas versões (impressa e *on line*), obtivemos o retorno de 404 questionários (149 relativos aos formandos e 255 referentes aos professores de Geografia das escolas, no Ceará e em Portugal) (Quadro 19).

Quadro 19   Número de respondentes			
Características		Frequência	%
Localização	Ceará	117	78,52
	Portugal	32	21,48
Curso	Licenciatura de Geografia	116	77,85
	Mestrado em ensino de Geografia	33	22,15
Total		149	100,00

Dentre os inquiridos, 78,52% são alunos no Ceará e 21,48% são estudantes de Portugal. Quanto ao curso que frequentam, 77,85% cursam Licenciatura e 22,15% Mestrado.

No que concerne à instituição origem dos respondentes, conseguimos observar nas figuras 4 e 5 quais universidades aparecem com um peso maior. No caso do Ceará, destaca-se a Universidade Estadual do Vale do Acaraú, com 35,9% dos questionados. A Universidade Regional do Cariri apresenta a menor porcentagem das respostas. As respostas em relação aos formandos cearenses serão analisadas no conjunto dessas quatro licenciaturas em Geografia.

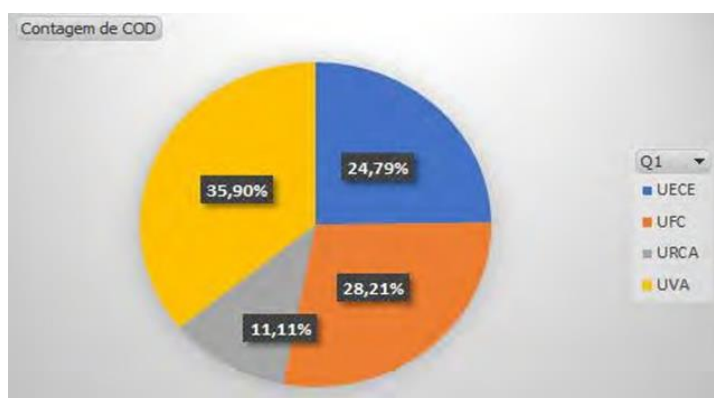


Figura 4 | Estudantes respondentes das universidades cearenses. Total: 117

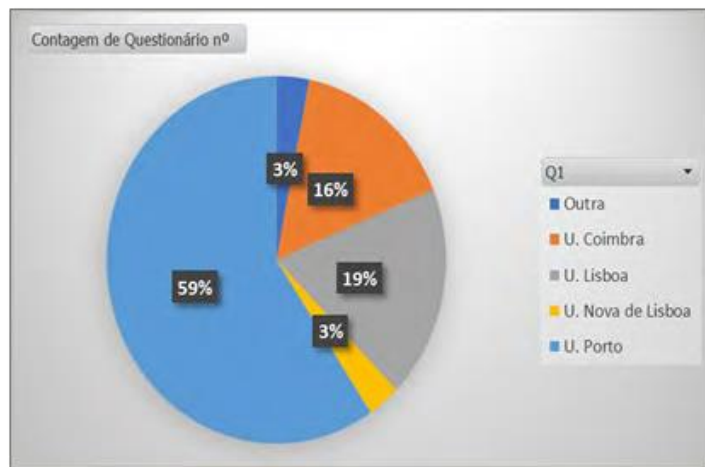


Figura 5 | Estudantes respondentes das universidades portuguesas. Total: 32

Nas universidades portuguesas, há igualmente uma distribuição dissemelhante (Figura 5). A Universidade do Porto tem quase 60% do total da amostra, sendo mínima a participação de estudantes da Universidade Nova de Lisboa (3%). As respostas em relação aos formandos portugueses serão analisadas no conjunto desses quatro mestrados em Ensino de Geografia.

No que se refere aos estudantes, procuramos conhecer os momentos de contato com a escola tanto em Portugal como no Brasil e assim aferir o impacto das reformulações curriculares que almejavam viabilizar a aproximação entre esses dois espaços formativos — escola e universidade. Na procura de uma melhor compreensão dessas relações foram definidos alguns objetivos que orientaram a pesquisa:

- Um primeiro objetivo centrou-se na caracterização das circunstâncias relativas à escolha do curso por parte dos formandos acerca da profissionalização vocacionada para a docência;

- Um segundo objetivo visou indagar a presença significativa de estudantes que lecionam ou lecionaram Geografia antes ou durante a habilitação para a docência; do mesmo modo, procuramos conhecer a participação dos formandos em projetos ligados ao ensino da Geografia, impactando no contato com a realidade escolar e a docência, anterior à prática supervisionada;

- O terceiro objetivo dizia respeito à avaliação que os formandos fazem da sua preparação em relação ao domínio dos saberes geográficos específicos e no campo didático-pedagógico da formação;

- Por fim, uma seleção de tópicos que permitissem compreender de que forma os formandos portugueses e brasileiros se posicionam face à importância da formação inicial na construção da sua identidade profissional.

Estes objetivos orientaram a análise dos questionários, no sentido de identificar aspectos do perfil, da trajetória formativa e das relações entre escola e universidade ao longo da formação e da atuação profissional dos formandos portugueses e brasileiros. Tendo-os como referências da análise, apresentam-se a partir de agora os dados obtidos.

### *3.3.1 Sobre perfil, trajetória, avaliação da formação e das relações universidade-escola pelos formandos da Educação Básica e Secundária.*

Cabe destacar, nessa caracterização, alguns aspectos acerca da relação identitária desses formandos com o saber específico e com a docência, na escolha por essa área de profissionalização. Os estudantes foram inquiridos, em uma questão de múltipla alternativa, sobre as razões da opção pelo Curso de Geografia na formação (Licenciatura, no caso do Ceará e Mestrado em Ensino de Geografia, no caso de Portugal).

As respostas que apontam a realização profissional e o interesse pela docência como fatores de decisão revelam-se bastante discrepantes nos dois casos (Figura 6 e Quadro 20).

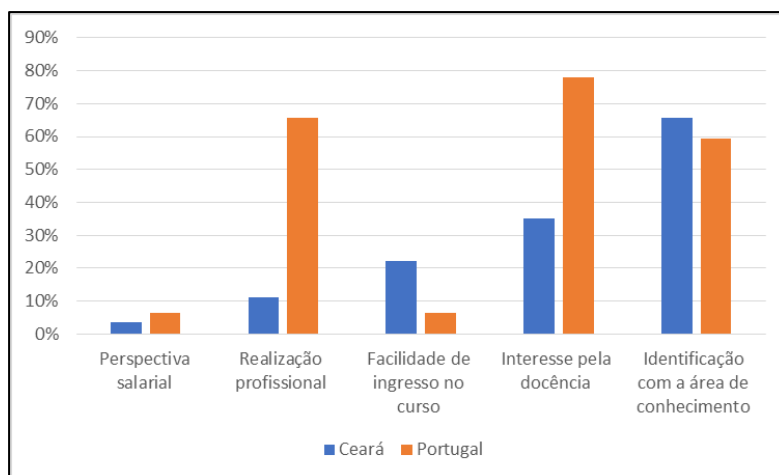


Figura 6 | Motivo(s) de escolha pela profissionalização docente em Geografia

Quadro 20 | Principais motivos de escolha do curso de Geografia (Múltipla resposta)

Resposta	Ceará		Portugal		Global	
	- Freq.	- %	- Freq.	- %	Freq.	%
Identificação com a área de conhecimento	77	65,81	19	59,38	96	64,43
Interesse pela docência	41	35,04	25	78,13	66	44,30
Realização profissional	13	11,11	21	65,63	34	22,82
Facilidade de ingresso no curso	26	22,22	2	6,25	28	18,79
Perspectiva salarial	4	3,42	2	6,25	6	4,03
Outra	10	8,55	---	---	10	6,71

Enquanto 66% dos inquiridos em Portugal afirmam ter escolhido o curso pela perspectiva da realização profissional, não atrelando, inclusive, perspectiva salarial a essa realização, apenas 11% apontam essa perspectiva no Ceará. Sem ocultar a complexidade que deve ser considerada no tratamento dessa questão, há uma clara indicação, pelas respostas, que as expectativas em torno da realização profissional, pela via da docência, são muito baixas entre os formandos do Ceará. Isso nos chama a refletir sobre quais questões subjazem esses números, desde aquelas que se referem aos limites e potencialidades do trabalho docente, o que envolve tempos, espaços e recursos, bem como às próprias questões de valorização desse ofício, no contexto geográfico referido.

No que diz respeito ao interesse pela docência como razão dessa escolha, a diferença também chama a atenção. O número de inquiridos que expressa essa opção no Ceará (35%) constitui-se inferior à metade dos estudantes que indicaram essa motivação como fator de designação, em Portugal (78%).

Ainda no que concerne a esse tema, a identificação com a área do conhecimento revela-se marca predominante nessa razão da escolha para os estudantes inquiridos do Ceará — 65,8% deles apresenta esse aspecto como motivo de escolha pelo curso. Esta motivação é igualmente importante para os formandos portugueses.

Apesar do interesse pela docência aparecer como fator de escolha em segundo lugar, no caso cearense, a preponderância dessa motivação após a identificação com a área de conhecimento sobre as demais se aproxima da assertiva contida no objetivo um da investigação — quer os estudantes portugueses como os brasileiros fazem uma escolha ponderada acerca da profissionalização vocacionada para a docência. Salienta-se o peso da questão da realização profissional demonstrada no caso dos formandos portugueses.

Importa, assim, destacar que, no caso de Portugal, um número significativo de respondentes (59%) apontou a identificação com a área de conhecimento como fator de

escolha, embora se deva registrar que essa foi a terceira opção mais assinalada entre os portugueses, nessa questão. Os formandos portugueses apresentaram a opção pelo Mestrado em Ensino de Geografia, respectivamente, motivados: pela docência, pelas perspectivas de realização profissional e pela identificação com a área de conhecimento.

Perspectivou-se, também, recolher na pesquisa informações sobre possível experiência letiva anterior ou durante essa formação. Os estudantes foram inquiridos se tinham essa experiência (Figura 7 – informação estatística completa em Quadro A, Anexo 5).

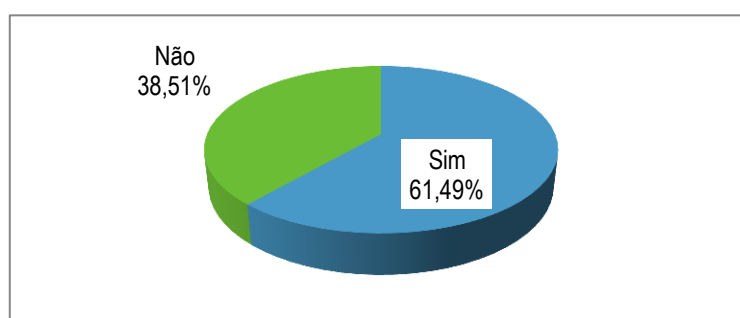


Figura 7 | Teve experiência letiva anterior ou durante a formação?

Em âmbito global, considerando as duas realidades, verifica-se que uma maioria expressiva dos estudantes inquiridos apresentam essa experiência letiva anterior ou durante a profissionalização (61,4%) e quando observadas especificamente as realidades cearense e portuguesa, atesta-se o quanto esse dado é mais evidente em Portugal (Quadro 21). Cabe ressaltar, entretanto, que foram consideradas como formas de experiência: a atuação profissional no campo da docência, na Educação Básica e/ou Secundária, a lecionação por intermédio da prática supervisionada e a experiência letiva por meio da participação em algum projeto ou programa institucional.

Quadro 21 | Teve experiência letiva anterior ou durante o curso de formação (comparação)

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Não	42,24% (n=49)	25,00% (n=8)	<b>0,076</b>
Sim	57,76% (n=67)	75,00% (n=24)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=116)</b>	<b>100,00% (n=32)</b>	

Neste sentido, como se pode verificar no quadro 22, embora a maioria dos estudantes inquiridos nas duas realidades tenha expressado os meios curriculares



institucionais – Estágio e participação em programa ou projeto – como ambientes de realização dessa prática letiva, 24% dos respondentes que apresentaram essa experiência obtiveram-na exercendo profissionalmente a docência na escola.

Quadro 22 | Meio de obtenção da experiência letiva anterior ou durante o curso de formação

Resposta	Frequência absoluta	%
Estágio Supervisionado	47	52,22
Exercício profissional da docência em Escola Básica (ou Secundária)	22	24,44
Projeto (ou programa institucional)	21	23,33
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,00</b>

Não obstante a referida maior expressividade dessa experiência letiva entre os portugueses, observamos que ao comparar as duas realidades e aplicar o teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), não encontramos evidências de diferença estatística entre as duas realidades formativas no que se referia a essa questão.

Avaliou-se, portanto, o segundo objetivo/questão de investigação: de que há alguma participação dos formandos em projetos ligados ao ensino de Geografia, impactando no contato com a realidade escolar e a docência, anterior à prática supervisionada. Trata-se de uma informação considerada relevante, no âmbito da incursão desses futuros professores em ambientes de ensino e/ou investigação ligados à educação geográfica e à formação docente, portanto, na constituição de uma racionalidade prática e uma reflexao-na-ação durante essa fase da profissionalização. Como se verifica na Figura 8 (Quadro B, Anexo 5), 45,5% desses formandos atestaram essa participação.

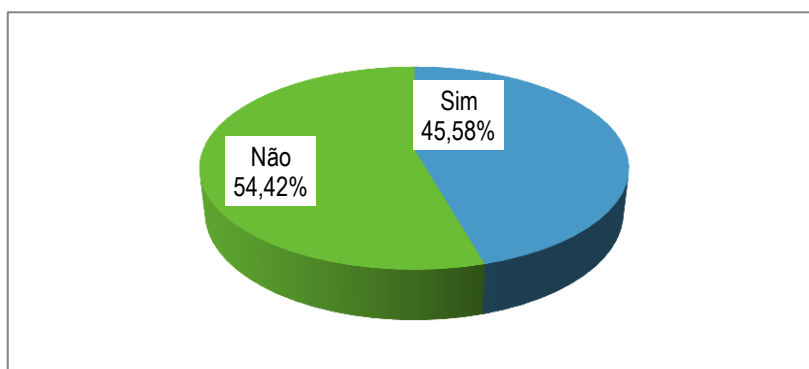


Figura 8 | Participação dos formandos em projetos ligados ao ensino da Geografia

Ainda no que se refere a esse objetivo, verifica-se uma pequena diferença entre as duas realidades formativas, com uma maior participação desses formandos em projetos ligados ao ensino em Portugal (53%). Aplicando, contudo, o teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), não

verificamos evidências de diferença estatística entre as duas realidades, no que concerne à variável investigada (Quadro 23).

Quadro 23 | Participação em algum projeto ligado ao ensino da Geografia por realidade investigada

Resposta	Ceará	Portugal	Valor – p
Não	56,52% (n=65)	46,88% (n=15)	<b>0,332</b>
Sim	43,48% (n=50)	53,13% (n=17)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=115)</b>	<b>100,00% (n=32)</b>	

Considerando esses dados e conforme se verificará no capítulo 4, que versa sobre o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é necessário potencializar o fomento a projetos que possam qualificar a formação inicial de professores de Geografia no Ceará.

A pesquisa revela, portanto, o peso que o Estágio tem no primeiro contato desses formandos com o mundo da escola, questão enfatizada quando se inquiriu especificamente os formandos sobre em que fase da formação inicial ocorreu essa primeira incursão (Figura 9, Quadro C do Anexo 5).

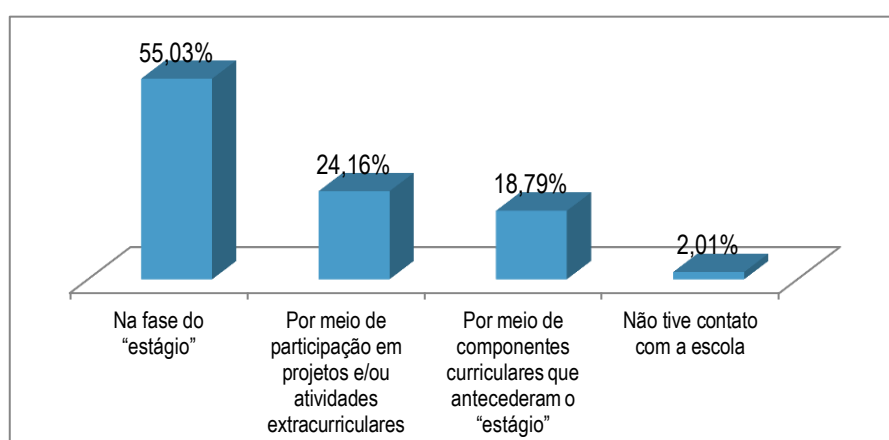


Figura 9 | Fase em que se realizou o primeiro contato com escolas básicas e/ou secundárias

Do ponto de vista curricular, a pesquisa corrobora o peso que o Estágio (55,03%) exerce nessa primeira incursão escolar. Chama a atenção ainda o fato de que mesmo após as orientações curriculares indicarem não somente a articulação das dimensões teórico-práticas e científico-pedagógicas, como também a aproximação com os saberes docentes, como condição de melhoria dessa formação, apenas 18,7% desses formandos apresentam esse contato no desenvolvimento de componentes curriculares que antecedem o Estágio, na formação inicial. Embora se reconheça que a participação de projetos e atividades extracurriculares precisa ser estimulada e ampliada, essa variável (24,1%) ainda se sobrepõe

às unidades e componentes curriculares que preparam o estudante para o Estágio Supervisionado.

Por meio do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) não encontramos evidências de diferença estatística entre Ceará e Portugal, no âmbito dessa questão (Quadro 24).

Quadro 24 | Fase em que ocorreu o primeiro contato com escolas básicas e/ou secundárias

Resposta			Valor - p
	Ceará	Portugal	
Na fase do Estágio	55,56% (n=65)	53,13% (n=17)	<b>0,142</b>
Por meio de participação em projetos e/ou atividades extracurriculares	26,50% (n=31)	15,63% (n=5)	
Por meio de componentes curriculares que antecederam o Estágio	15,38% (n=18)	31,25% (n=10)	
Não tive contato com a escola	2,56% (n=3)	0,00% (n=0)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=117)</b>	<b>100,00% (n=32)</b>	

Não obstante a ausência de evidências estatísticas de diferenças entre Ceará e Portugal, por meio do teste Qui-quadrado, em relação a essa questão, observa-se que o contato desses formandos com a escola por meio de componentes curriculares na fase antecedente ao Estágio é bem inferior entre os cearenses do que entre os portugueses, e também é menos relevante quando comparado às outras variáveis (na fase do Estágio e por meio de participação em projetos) dentro do mesmo universo de respondentes.

Esse dado nos coloca a refletir sobre em que medida as reformulações curriculares que preconizavam o fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, incluindo as escolas e os professores, repercutiram em efetivas mudanças rumo a essa aproximação. Referimo-nos ainda, de modo mais específico, à introdução de carga horária significativa (400 horas) de dimensão prática e didática em Geografia, as chamadas Práticas como Componente Curricular, dentre outras unidades, como potenciais dispositivos curriculares de contato com os sistemas de ensino, nessa preparação profissional.

Também buscamos recolher informações sobre a percepção desses formandos acerca da preparação para a docência, tanto no que concerne às dimensões do domínio do saber geográfico específico quanto em relação ao campo didático-pedagógico (Figuras 10 e 11).

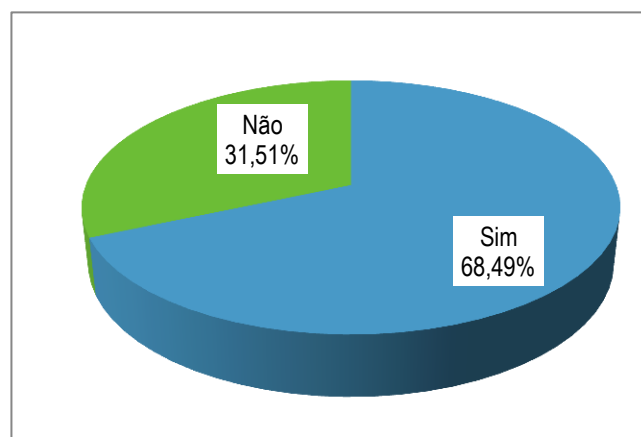


Figura 10 | Consideram-se bem preparados para a docência no domínio dos saberes geográficos?

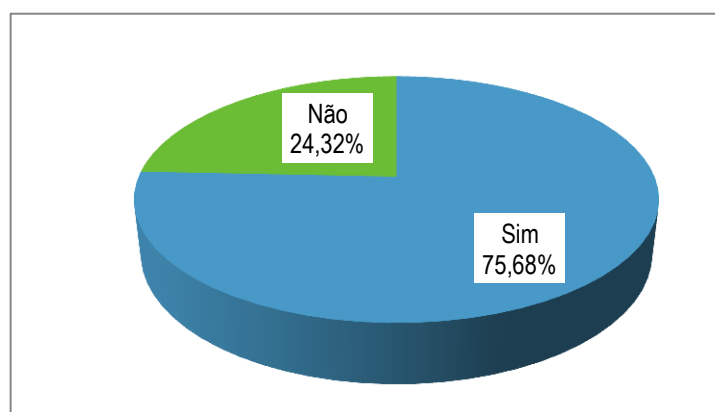


Figura 11 | Consideram-se bem preparados para a docência no domínio do campo didático-pedagógico?

Em âmbito geral, constatamos que os formandos se sentem mais preparados para a docência em relação ao campo didático-pedagógico do que em relação ao domínio dos saberes específicos em Geografia. Essa percepção se contrapõe, de um lado, à avaliação sobre esse mesmo aspecto entre os professores inquiridos, o que veremos mais adiante, e, de igual modo, contradiz o desequilíbrio diagnosticado pelos formuladores e especialistas curriculares, e colocado como desafio – sobretudo na realidade brasileira e nomeadamente cearense – entre o domínio dos conteúdos curriculares específicos e a sua adequação à situação pedagógica, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.

O cerne das reformulações reside em grande medida a uma crítica relacionada à falta de clareza sobre quais os conteúdos que o professor em formação deve aprender, aqueles que serão objeto de sua atividade de ensino e a uma falta de distinção necessária

entre o conhecimento do objeto de ensino, de um lado e, de outro, sua expressão escolar. Essas críticas aos cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento, como a Geografia, indicam a frequência quase exclusiva do foco nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no Ensino Básico e Secundário (DCN, 2001).

Portanto, esses dados da investigação são bastante reveladores no contraponto dessa avaliação entre os formandos, no que concerne a essa preparação didático-pedagógica. Sobre isso cabe destacar que, comparando a percepção entre Ceará e Portugal, constata-se percepções muito aproximadas, tanto na dimensão dos saberes específicos quanto da formação didático-pedagógica (Quadros 25 e 26).

Quadro 25 | As disciplinas e/ou componentes curriculares específicos da Geografia te preparam para o trabalho na docência? Percepção nas duas realidades investigadas

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Não	30,70% (n=35)	34,38% (n=11)	<b>0,693</b>
Sim	69,30% (n=79)	65,63% (n=21)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=114)</b>	<b>100,00% (n=32)</b>	

Quadro 26 | As disciplinas e/ou componentes curriculares didático-pedagógicos te preparam para o trabalho na docência? Percepção nas duas realidades investigadas

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Não	25,86% (n=30)	18,75% (n=6)	<b>0,406</b>
Sim	74,14% (n=86)	81,25% (n=26)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=116)</b>	<b>100,00% (n=32)</b>	

Conforme se pode verificar nos quadros, onde se visualiza o resultado do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), não temos evidências de diferença estatística entre as duas realidades de formação, no que concerne a essa preparação para a docência.

Buscou-se igualmente conhecer o grau de importância que a prática supervisionada tem na formação desses estudantes. Inquiriu-se quanto à percepção acerca dessa componente letiva, no sentido de identificar se é considerada de grande ou pequena contribuição para a formação desses estudantes cearenses e portugueses. (Figura 12, Quadro D do Anexo 5)

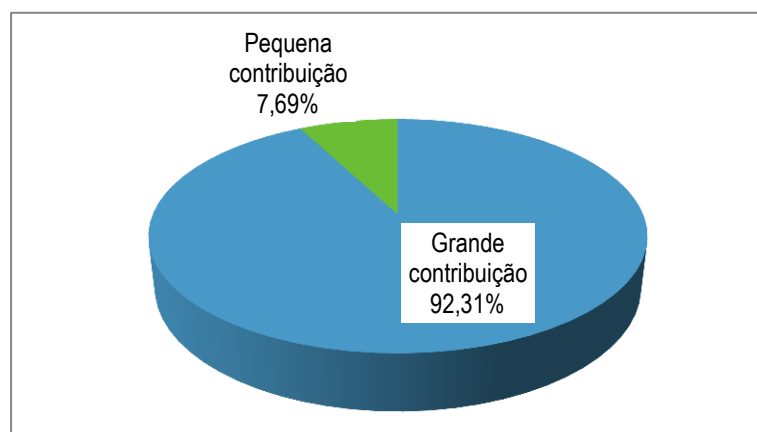


Figura 12 | Contribuição da Prática Supervisionada para a formação inicial (dados gerais)

Em âmbito geral, os formandos reconhecem a importância da prática supervisionada na sua formação como docentes (mais de 90%). Uma minoria, não a reconhece. Essa avaliação coaduna-se com a importância dada a essa componente pelos especialistas e formuladores curriculares no que tange ao peso dessa componente na integração entre saberes científicos, pedagógicos e profissionais. No Brasil, impactando sobre todas as licenciaturas do Ceará, a significativa ampliação da carga horária de Estágio, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, reforçam essa percepção.

Conforme se verifica no Quadro 27, onde se visualiza o resultado do teste exato de Fisher, não constatamos evidências de diferença estatística entre as duas realidades investigadas, no que diz respeito a essa percepção do grau de contribuição da Prática Supervisionada na formação inicial.

Quadro 27 | Grau de contribuição que a Iniciação à Prática Profissional ou o Estágio Supervisionado tem na formação, nos dois contextos

Resposta	Ceará	Portugal	Valor – p
Grande contribuição	92,24% (n=107)	92,59% (n=25)	<b>1,000</b>
Pequena	7,76% (n=9)	7,41% (n=2)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=116)</b>	<b>100,00% (n=27)</b>	

Relativamente à futura atuação profissional desses formandos, a investigação buscou recolher as perspectivas de seguir a carreira docente e também de enveredar por outra atividade profissional. A maioria expressiva desses estudantes inquiridos tem intenção de seguir a carreira docente. (Figura 13, Quadro E do Anexo 5).

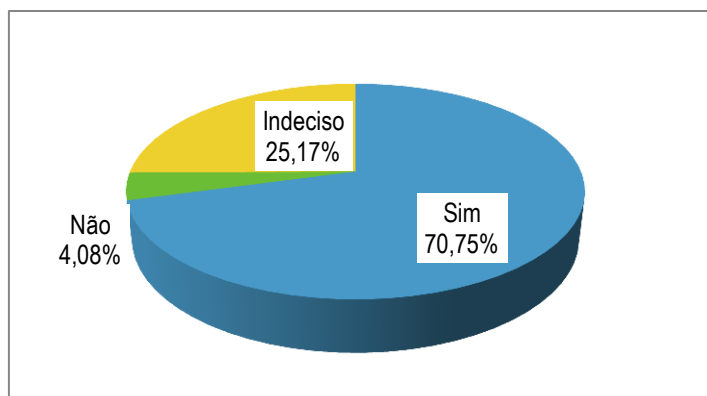


Figura 13 | Intenção de seguir, ou não, a carreira docente

Quadro 28 | Interesse em seguir a carreira docente nas duas realidades investigadas

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Sim	65,22% (n=75)	90,62% (n=29)	<b>0,017</b>
Indeciso	30,43% (n=35)	6,25% (n=2)	
Não	4,35% (n=5)	3,13% (n=1)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=116)</b>	<b>100,00% (n=27)</b>	

Ainda no que concerne a essa variável, que denota a expressividade do interesse em seguir a carreira, constatamos através do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), como se verifica no quadro anterior, evidências de diferença estatística entre esse interesse nas duas realidades: os licenciandos das universidades cearenses apresentaram maior percentual de indecisão, enquanto entre os mestrandos em Ensino de Geografia de Portugal, verificou-se um maior percentual de convicção em seguir a carreira.

Também no que se refere a essa questão, observamos dois aspectos: um deles diz respeito a uma maior consonância entre portugueses, no que se refere ao interesse em seguir esta carreira (90%) e o interesse pela docência (78%), referido anteriormente, como fator de escolha pelo curso. Podemos refletir em termos comparativos que para o caso desses estudantes portugueses a formação inicial surge claramente associada a uma opção pela profissão.

Por outro lado, embora esse interesse seja menos expressivo entre os cearenses (65%) em relação aos portugueses, cabe recapitular que entre os primeiros, a motivação orientada para a docência como fator de escolha pelo curso era ainda menos expressiva (35%) que para os portugueses, o que pode denotar um avanço em relação à identidade com o ensino. Somente a partir de uma análise de aspectos e variáveis contextuais amplas,

poder-se-ia investigar melhor quais fatores designam esse panorama que aponta para uma maior identificação desses estudantes cearenses com a profissionalidade docente ao longo do processo formativo.

Quando inquiridos sobre quais motivos levariam esses formandos das duas realidades investigadas a enveredar por outra atividade profissional (Figura 14, Quadro F, Anexo 5), constata-se que embora a perspectiva salarial tenha sido referida como fator de escolha pelo curso em penúltimo lugar, essa variável não é fator preponderante para uma possível mudança de rumo profissional. É a falta de emprego na área que se apresenta como principal motivo para enveredar por outra atividade.

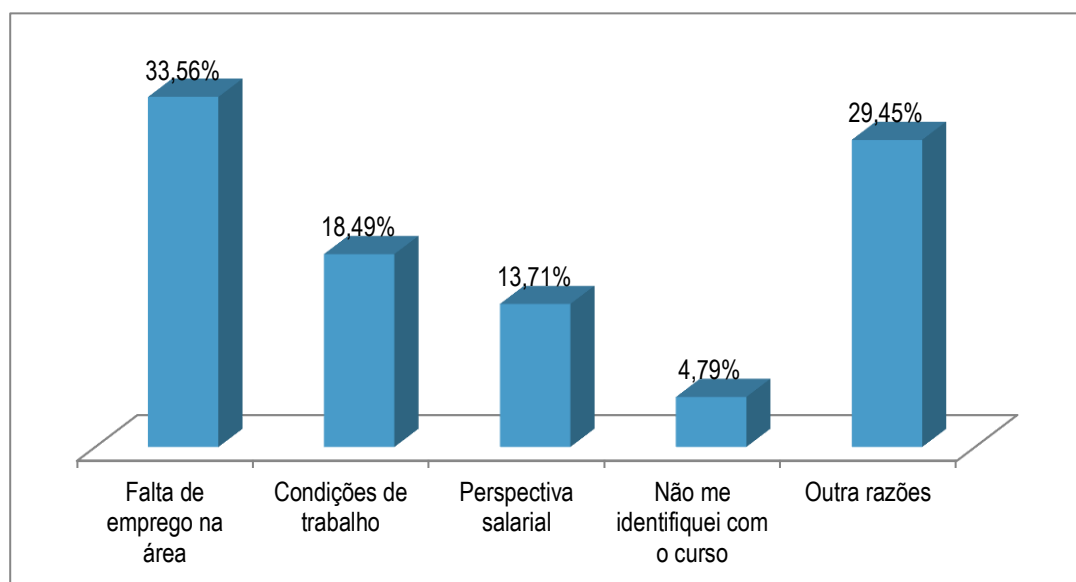


Figura 14 | Motivos para enveredar por outra atividade profissional

Entretanto, quando olhamos de forma comparada as duas realidades, verificamos que essa variável (falta de emprego) tem um peso muito mais expressivo para os formandos portugueses (65%) em relação aos cearenses e também se comparada a outras variáveis – perspectiva salarial e condições de trabalho – dentro do mesmo universo de respondentes. Conforme se verifica no quadro a seguir, embora haja receio, entre os cearenses, em relação às questões de empregabilidade (24%), essa inquietação é menor, sobretudo quando se identificam entre as respostas outra razão (33%) e as condições de trabalho (21%).



Quadro 29 | Principais motivos para enveredar por outra atividade profissional, nas dois casos investigados

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Falta de emprego na área	24,56% (n=28)	65,62% (n=21)	< 0,001
Condições de trabalho	21,93% (n=25)	6,25% (n=2)	
Perspectiva salarial	14,04% (n=16)	12,50% (n=4)	
Não me identifiquei com o curso	6,14% (n=7)	0,00% (n=0)	
Outra razão	33,33% (n=38)	15,63% (n=5)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=114)</b>	<b>100,00% (n=32)</b>	

Através do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), comprovamos evidências de diferença estatística entre as duas realidades, no tocante a essa questão: enquanto os mestrandos portugueses apresentaram maior percentual quanto à preocupação com a falta de emprego na área, as motivações entre os licenciandos do Ceará apareceram de forma mais distribuída entre: outra razão, falta de emprego na área, condições de trabalho, perspectiva salarial e falta de identificação com o curso.

Ainda em relação às perspectivas do futuro desses formandos, procurou-se recolher informações sobre a pretensão de continuidade dos estudos em nível de pós-graduação (Figura 15, Quadro G, Anexo 5)

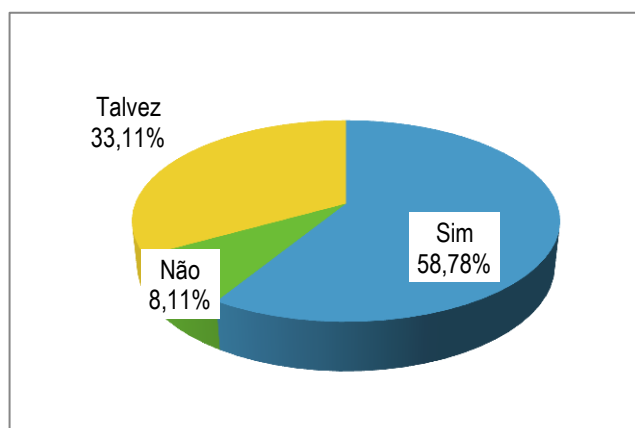


Figura 15 | Pretensão de dar continuidade aos estudos, em nível de pós-graduação

Considerando o total de respondentes, houve maior manifestação de interesse (58,8%) e de dúvida (33,1%) do que de desinteresse em dar continuidade à formação (8,11%). É importante lembrar que para os portugueses o Mestrado constitui atualmente a habilitação mínima para a docência (no contexto Pós-Bolonha). Compreende-se, portanto,

os dados relativos a essa demanda no Ceará, quando comparados os dois casos (Quadro 30).

Quadro 30 | Pretensão de continuidade com estudos de pós-graduação em Geografia

Resposta			Valor - p
	Ceará	Portugal	
Sim	68,97% (n=80)	21,88% (n=7)	< 0,001
Talvez	27,58% (n=32)	53,12% (n=17)	
Não	3,45% (n=4)	25,00% (n=8)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=116)</b>	<b>100,00% (n=32)</b>	

O teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) indica evidências de diferença estatística entre os dois casos, no que concerne a essa pretensão em relação à continuidade dos estudos, com maior percentual para a resposta “sim” no Ceará (68,9%), fazendo-se forçoso reconhecer que diferentemente do caso português, a Licenciatura encerra a formação inicial, constituindo-se o Mestrado em um nível de Pós-graduação. Enquanto isso, em Portugal, observamos alunos com maior índice de indecisão sobre essa questão (53%), denotando inclusive que o Doutorado não consiste para esse universo de respondentes a perspectiva primordial em relação ao futuro.

Já em relação à perspectiva de pós-graduação em outra área, verifica-se que para o total de inquiridos há mais dúvida e desinteresse do que intenção em dar continuidade a estudos em domínios de saber diferentes da Geografia (Figura 16 ).

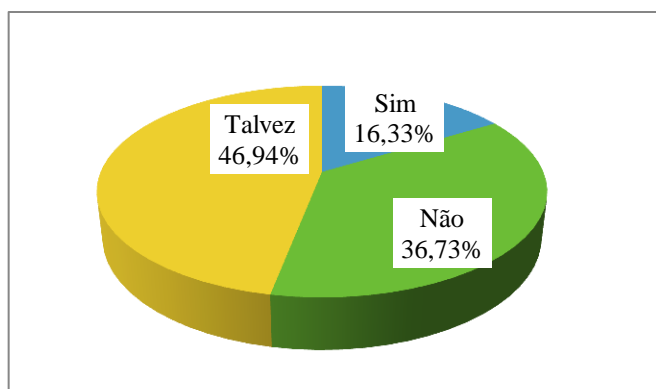


Figura 16 | Pretensão de dar continuidade aos estudos, em outra área.

No sentido de investigar a integração dos formandos com a escola durante a formação inicial, inquiriu-se sobre a experiência vivenciada na prática supervisionada. Os estudantes foram questionados se a experiência teria sido muito positiva, com articulação entre professor formador na universidade, professor cooperante na escola e comunidade escolar; se houve

integração, apesar de possíveis falhas de articulação entre os dois espaços formativos; se poderia ter sido melhor, com maior participação no conjunto das atividades escolares e se teria sido negativa (Quadro 31).

Quadro 31 | Avaliação da integração como aluno da universidade nas atividades da escola

Resposta	Frequência absoluta	%
Muito positiva, com articulação entre professor formador, professor cooperante (supervisor) e comunidade escolar	57	42,22
Integrei-me bem à escola, apesar das falhas de articulação entre este espaço e a universidade	45	33,33
Poderia ter sido melhor, com maior participação no conjunto de atividades da escola	32	23,70
Avalio a integração de forma negativa.	1	0,74
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>100,00</b>

De modo geral, os respondentes avaliaram positivamente essa integração, com apenas uma (1) apreciação negativa acerca dessa inserção na realidade escolar, durante a formação inicial e uma maioria manifestando uma articulação exitosa entre os atores e espaços responsáveis por essa fase (42%) e uma boa integração, apesar de algumas falhas nessa articulação (33%). Importava, nesse sentido, observar se havia grandes distinções nessa avaliação, quando observados os casos específicos (Quadro 32).

Quadro 32 | Avaliação da integração como aluno da universidade nas atividades da escola

Resposta			Valor - p
	Ceará	Portugal	
Muito positiva	35,40% (n=40)	77,27% (n=17)	<b>0,004</b>
Integrei-me bem	37,17% (n=42)	13,64% (n=3)	
Poderia ter sido melhor	26,55% (n=30)	9,09% (n=2)	
Negativa	0,88% (n=1)	0,00% (n=0)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=113)</b>	<b>100,00% (n=22)</b>	

Através do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), encontramos evidências de diferença estatística entre as duas realidades, no que se refere à avaliação dessa integração universidade – escola. Os formandos portugueses apresenta um percentual bem mais expressivo de avaliação muito positiva (77,2%) do que os cearenses (35,4%). Essa constatação já havia sido reforçada na apresentação da insatisfação maior dos estudantes cearenses em relação aos portugueses na questão sobre os aspectos centrais da formação.

Inquiriram-se também os formandos sobre quais fatores eram considerados prioritários para uma formação inicial de qualidade (Quadro 33).

Quadro 33 | Fatores prioritários na formação inicial em Geografia na universidade (Múltipla resposta)

Resposta	Ceará		Portugal		Geral	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Desenvolvimento de trabalhos de campo e metodologias de investigação geográfica e de ensino de Geografia	72	61,54	19	59,38	91	61,07
A aproximação entre a escola e a universidade	70	59,83	19	59,38	89	59,73
Boa formação dos professores formadores	62	52,99	20	62,50	82	55,03
Oferta de uma base sólida de formação teórica-prática aos estudantes	61	52,14	20	62,50	81	54,36
O conhecimento dos desafios do ensino de Geografia e da formação docente	63	53,85	18	56,25	81	54,36

Nesse âmbito, o desenvolvimento de trabalhos de campo e metodologias de investigação geográfica e de ensino de Geografia apresenta maior percentual (61,07%), seguido de aproximação entre a escola e a universidade (59,73%), boa formação dos professores formadores (55,03%), oferta de uma base sólida de formação teórica-prática aos estudantes (54,36%) e conhecimento dos desafios do ensino de Geografia e da formação docente (54,36%).

Constatamos a ênfase dada à dimensão prática e empírica dessa profissionalização, com destaque para a imprescindibilidade do trabalho de campo como método essencial de abordagem e tratamento do conteúdo geográfico. Como bem lembram Cachinho (2017), Lambert e Reiss (2014) e Hammond (2018), o trabalho de campo consiste num pilar fundamental da educação geográfica que, associado a outras estratégias didáticas, tais como a aprendizagem baseada em problemas, configura uma componente imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente, oferecendo aos estudantes, seja no âmbito da fase escolar ou da formação para a docência em Geografia, a elaboração de conhecimento pela via da problematização de processos e fenômenos geográficos. Os estudantes inquiridos identificaram claramente o papel e a singularidade dessa componente na formação inicial.

Questionados também sobre quais seriam os fatores fundamentais para um ensino de Geografia bem sucedido na escola (Quadro 34), mais uma vez apresentam a utilização de trabalho de campo e das visitas de estudo para observação, análise e compreensão do espaço geográfico (72,48%) como aspecto preponderante dessa educação geográfica. Em seguida,

destacam a valorização do magistério e contínua melhoria da formação docente (62,42%) e o aumento da valorização da Geografia na formação do educando (61,07%). Também tem um peso considerável nas respostas a necessidade de criação e diversificação de ambientes de aprendizagem (51,68%) e de maior autonomia do(a) docente em relação ao uso do material didático (40,94%).

Quadro 34 | Fatores fundamentais para um ensino de Geografia bem sucedido na escola (Múltipla resposta)

Resposta	Ceará		Portugal		Global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
A utilização de trabalho de campo e das visitas de estudo para observação, análise e compreensão do espaço geográfico	85	72,65	23	71,88	108	72,48
Valorização do magistério e contínua melhoria da formação docente	76	64,96	17	53,13	93	62,42
Aumento da valorização da Geografia na formação do educando	69	58,97	22	68,75	91	61,07
Criação e diversificação de ambientes de aprendizagem	57	48,72	20	62,50	77	51,68
Maior autonomia do(a) docente em relação ao uso do material didático	46	39,32	15	46,88	61	40,94
Maior comprometimento e engajamento dos profissionais do ensino de Geografia	42	35,90	8	25,00	50	33,56
Mudanças na matriz curricular de formação	35	29,91	8	25,00	43	28,86

Considerando os diversos aspectos mencionados, atrelados à incursão na escola, à articulação entre saberes, atores e espaços institucionais, e ao desenvolvimento de componentes curriculares e projetos que potencializem essa formação inicial, buscamos colher a percepção avaliativa desses formandos no que diz respeito à relação entre a universidade e a escola, na profissionalização para a docência. Questionamos se consistia numa relação sem diálogo; de aproximação ou de defasagem, sem muita validade entre o que se aprende na universidade e o que se ensina no exercício da profissão. De modo geral, a avaliação desses formandos é de distanciamento entre esses dois espaços formativos (Figura 17; Quadro H, Anexo 5).

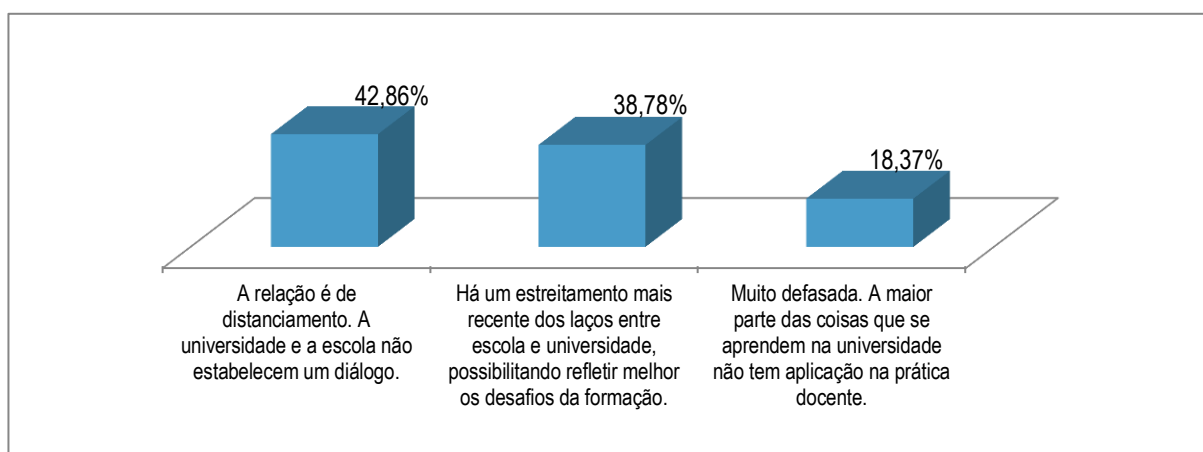


Figura 17 | Avaliação da relação universidade – escola na formação inicial.

No tocante a essa percepção avaliativa, cabe destacar que através do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), constatamos evidências de diferença estatística entre o Ceará e Portugal (Quadro 35). Enquanto revelou-se entre os formandos portugueses um maior percentual de estreitamento, no Ceará a taxa mais significativa em relação a essa variável é a que expressa um distanciamento e a ausência de diálogo entre a universidade e a escola.

Quadro 35 | Avaliação da relação entre a universidade e a escola, no âmbito da formação inicial de professores de Geografia

Resposta			Valor - p
	Ceará	Portugal	
Distanciamento	50,00% (n=58)	16,13% (n=5)	<b>0,002</b>
Estreitamento	32,76% (n=38)	61,29% (n=19)	
Defasada	17,24% (n=20)	22,58% (n=7)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=116)</b>	<b>100,00% (n=31)</b>	

Essa constatação, reforçada pelas percepções avaliativas de insatisfação desses formandos cearenses na sua integração ao universo escolar, apresentadas ao longo dessa análise, evidenciam a necessidade de enfrentar esse desafio do distanciamento entre esses dois espaços. Admitimos aqui a necessidade de qualificar essa incursão tanto no domínio da prática supervisionada – que foi expressamente avaliada de forma menos positiva entre esses licenciandos do que entre os portugueses – como nas demais unidades e componentes curriculares, que, precedendo a fase do Estágio, são imprescindíveis à construção de uma formação integrada, contextualizada com a Educação Básica, e que tenha na dialética teórico-prática a diretriz para a superação do paradigma tecnicista e aplicacionista.

*Sobre os professores do Ensino Básico e Secundário inquiridos*

Como referimos anteriormente, os professores também foram inquiridos entre 2016 e 2017. Dentre os meios de aplicação dos questionários impressos, salientamos a participação em eventos e atividades diversas realizadas tanto em Portugal, quanto no Ceará – neste último, sobretudo no âmbito da visita de campo entre março e maio de 2016 –, bem como o apoio de professores das oito universidades cearenses e portuguesas que constituem o recorte investigativo, nessa recolha dos formulários preenchidos. Além disso, contamos com a assistência desses colegas na divulgação do questionário em versão *on line*. Ao todo, obtivemos duzentas e cinquenta e cinco respostas ao inquérito nesse universo docente.

Dentre esses respondentes, registramos que 75,2% dos professores de Geografia entrevistados são de Portugal e 24,7% do Ceará. Sem olvidar o potencial de disseminação promovido pelas redes, bem como o esforço de colegas cearenses na obtenção desses retornos, atribuímos esse número bem mais expressivo das respostas de portugueses (Quadro 36) à presença efetiva da doutoranda no país, o que permitiu um monitoramento mais sistemático, resultando num retorno significativo, sobretudo de formulários impressos.

Quadro 36 | Aspectos básicos do perfil docente

Dado		Frequência	%
Localização	Portugal	192	75,29
	Ceará	63	24,71
Grau de formação*	Licenciatura	169	66,54
	Mestrado	59	23,22
	Doutorado	16	6,30
	Outras respostas	10	3,94
Modelo inicial de formação*	Ramo educacional	65	25,69
	Modelo de licenciatura em ensino com Estágio supervisionado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio	55	21,74
	Profissionalização em serviço	43	17,00
	Licenciatura em ensino (total de 5 anos)	32	12,65
	Modelo de licenciatura em ensino 3+1	26	10,28
	Profissionalização em exercício	17	6,71
	Mestrado em ensino	8	3,16
	Estágio de 1 ano	2	0,79
	Outro	5	1,98
Tempo de atividade docente*	Até 4 anos	25	9,96
	5 a 9 anos	21	8,37
	10 a 14 anos	27	10,75
	Acima de 14 anos	178	70,92
Total		255	100,00

Como se pode verificar em âmbito geral, a maioria desses docentes possuem licenciatura (66,54%), seguido de mestrado (23,22%), doutorado (6,30%), entre outras respostas (3,94%). O Ramo Educacional (25,69%) consistiu no modelo inicial de formação preponderante entre os respondentes. Vale lembrar, como especificamos no Capítulo 2, que esse modelo formativo, adotado pelas faculdades de letras das universidades portuguesas nos anos 1980, foi marcante na formação desses professores por mais de três décadas. Pressupomos, portanto, que haja relação entre a maior porcentagem de respostas indicando esse modelo formativo, a quantidade majoritária de respondentes portugueses e o tempo de atividade docente preponderante – 70,9% do total de respondentes afirma ter mais de 14 anos de exercício da profissão.

Em segundo lugar, aparece a Licenciatura em Ensino com Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio (21,74%), que compreende a realidade cearense, no contexto posterior às Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, como se viu nos capítulos 2 e 3. Essa modalidade de Licenciatura foi designada, a partir dos anos 2000, como o regime de formação para a docência e inserida nos Projetos Pedagógicos de Curso das quatro universidades do Ceará investigadas. A prática supervisionada desenvolvida nessa licenciatura, como vimos nesse capítulo, abrange carga horária mínima de quatrocentas horas, sob uma organização curricular bastante diversificada, distribuída entre os meados e o final dessa formação, consoante o arranjo curricular definido por cada uma das quatro licenciaturas que constituem a pesquisa.

A profissionalização em serviço aparece em terceiro lugar e foi apresentada como formação inicial para 17% dos inquiridos. Vale reforçar que consiste naquele modelo português alusivo a um contexto de coexistência de diversas modalidades formativas nesse país, nomeadamente entre o final do século XX e o início do século XXI. Portanto, um período onde houve distintos momentos de vigência desses regimes de formação, nas várias instituições, fossem elas públicas ou privadas, universitárias ou politécnicas. O modelo português de Licenciatura em Ensino num total de 05 anos foi apresentado como formação inicial para 12,6% dos respondentes, e a Licenciatura em Ensino 3+1, modelo brasileiro que formou os professores cearenses essencialmente até meados dos anos 2000 consistiu na resposta relativa à profissionalização para 10,28%.

Procuramos observar os dados específicos em relação ao grau de formação desses professores e o tempo de atividade docente. Através do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), constatamos evidências de diferença estatística (Quadro 37) tanto no que se referiu ao tempo de atividade



docente quanto ao nível de formação. Em Portugal, verificamos um maior percentual de mestres, bem como de tempo de atividade docente acima de 14 anos.

Quadro 37 | Aspectos básicos do perfil docente em cada caso investigado

Variáveis		Ceará	Portugal	Valor-p
Grau de formação	Licenciatura	63,49% (n=40)	67,54% (n=129)	0,002
	Mestrado	15,87% (n=10)	25,65% (n=49)	
	Doutorado	9,53% (n=6)	5,24% (n=10)	
	Outras respostas	11,11% (n=7)	1,57% (n=3)	
Tempo de atividade de docente	Até 4 anos	30,16% (n=19)	3,19% (n=6)	< 0,001
	5 a 9 anos	22,22% (n=14)	3,72% (n=7)	
	10 a 14 anos	20,64% (n=13)	7,45% (n=14)	
	Acima de 14 anos	26,98% (n=17)	85,64% (n=161)	

Relativamente ao grau de formação dos professores inquiridos no Ceará e em Portugal, constatamos uma quantidade maior de mestres nesse último (25,6%) em relação ao primeiro (15,8%) (Figura 18). Conforme reiteramos na análise relativa aos formandos, a habilitação mínima exigida para o exercício da docência no Brasil é a Licenciatura, diferentemente do caso português, a partir do Decreto-Lei nº 43/2007, no contexto da política de qualificação dos portugueses no espaço europeu, em adequação a Bolonha.

Portanto, no caso cearense, o Mestrado, que constitui formação em nível de Pós-graduação, relaciona-se às expectativas e interesses desses profissionais pela formação continuada, ora na busca pelo aperfeiçoamento e qualificação como investigadores, ora pela progressão na carreira docente, haja vista a ascensão funcional propiciada por intermédio dessa formação. Por outro lado, há maior percentagem de professores com doutoramento no Ceará.

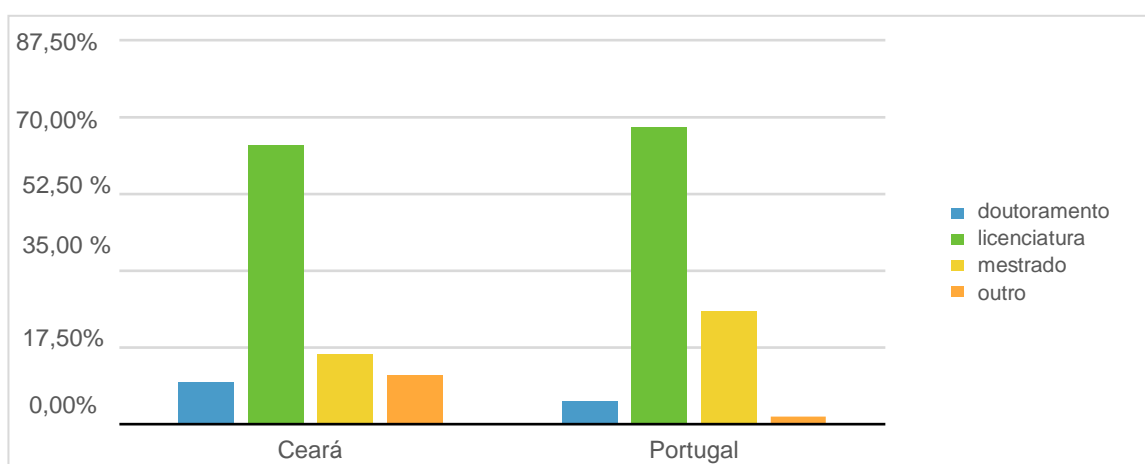


Figura 18 | Grau de formação dos professores inquiridos no Ceará e em Portugal

Vale considerar, nesse cenário, pelo menos dois aspectos: um deles é, como se viu no Capítulo 2, o crescimento, em expansão, de programas de Pós-graduação em Geografia no Brasil, e em específico no Ceará, que conta com três cursos de mestrado e dois de doutoramento. Esse é, indiscutivelmente, um fator de encorajamento à formação continuada. Por outro lado, as políticas de incentivo a essa capacitação para professores da Educação Básica, no estado do Ceará, caminham no mesmo ritmo das contradições que se revelam em âmbito brasileiro. Ao mesmo tempo em que se efetivam políticas de restrição e regulação do trabalho docente, sob o discurso da flexibilização, sem muito apoio às condições de capacitação docente, de outro lado, orienta-se o discurso para a intensificação da formação (inicial e continuada), numa perspectiva integrada e complementar.

Nesse cenário, cabe destacar a pressão política exercida pelos sindicatos cearenses para resguardar as conquistas da categoria no acesso ao afastamento das atividades docentes para a realização de estudos de pós-graduação. Nos últimos anos, essa garantia esteve em risco, por instituição da Portaria nº 440, Diário Oficial do Estado do Ceará, que impunha uma série de limitações a esse acesso. Entretanto, em maio de 2017, movimentos reivindicatórios resultaram em novo documento que revogou artigos relacionados a limites de vagas e prazos para afastamento<sup>122</sup>. Essa gangorra de avanços e retrocessos na conquista de direitos são aspectos da política educacional cearense e

<sup>122</sup> Disponível em: <https://apeoc.org.br/publicada-nova-portaria-de-afastamento-para-estudo-confira/>

brasileira, cuja análise não deve prescindir o panorama de reformas e políticas desenhadas em âmbito internacional, e mais especificamente, para a América Latina<sup>123</sup>.

No âmbito do maior número de respostas indicando mais de 14 anos de tempo de atividade docente, Portugal apresenta uma porcentagem bastante expressiva de respondentes. Uma maioria significativa dos docentes portugueses inquiridos (85,6%) constitui-se de professores com mais experiência de atuação.

Buscamos recolher informações sobre a percepção avaliativa desses professores cearenses e portugueses no que se refere à formação profissional como docente de Geografia, no domínio da articulação teórico-prática. De modo geral, constatamos uma apreciação positiva sobre essa questão (Figura 19, Quadro I correspondente em Anexo 5).

Não obstante essa análise global positiva, com 65% indicando boa articulação e 15,4% expressando que essa articulação foi ótima, uma vez observados os casos específicos, sob um olhar comparado, percebemos algumas distinções significativas. Através do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), encontramos evidências de diferença estatística entre as duas realidades, no que se refere a essa dimensão da formação (Quadro 38).

Como se verifica, Portugal apresentou maior grau de satisfação em relação a essa integração, com maiores percentuais em relação a uma avaliação boa (70%) e a uma excelente avaliação (12%), ao mesmo tempo em que os professores cearenses apresentam percentuais maiores no tocante a uma apreciação negativa, indicada por uma articulação teórico-prática considerada regular (19%) e insuficiente (22%). Essa avaliação mais negativa (articulação insuficiente) foi de apenas 2% para os respondentes portugueses.

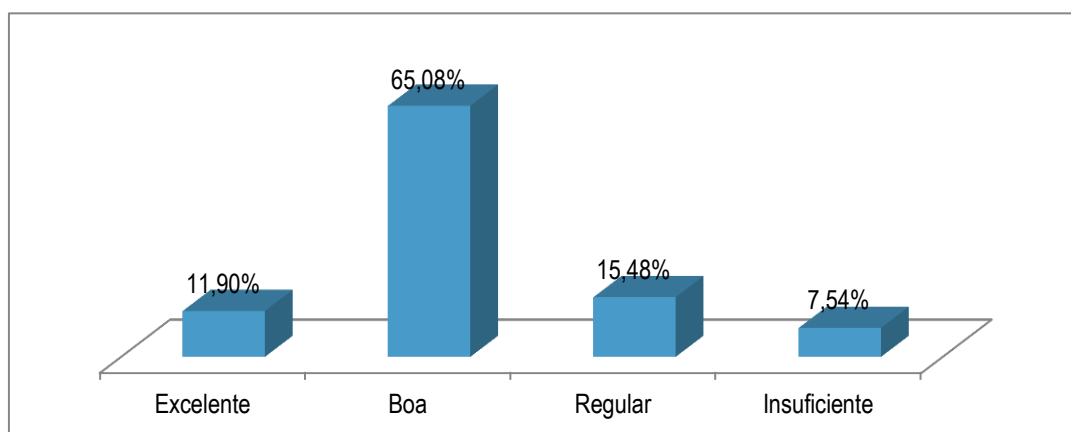


Figura 19 | Avaliação geral dos professores no domínio da relação teórico-prática na formação inicial

<sup>123</sup> Apenas à guisa de ilustração, mencionamos a *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America*, (Banco Mundial, 2015), sobre a qual destacamos, no Capítulo 2, o peso da formação e do trabalho docente no desempenho do ensino-aprendizagem

Quadro 38 | Avaliação da formação profissional como docente de Geografia em relação à articulação teórico-prática

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Excelente	9,68% (n=6)	12,63% (n=24)	< 0,001
Boa	48,39% (n=30)	70,53% (n=134)	
Regular	19,35% (n=12)	14,21% (n=27)	
Insuficiente	22,58% (n=14)	2,63% (n=5)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=62)</b>	<b>100,00% (n=190)</b>	

No sentido de identificar algumas dimensões específicas dessa formação, procuramos recolher a percepção avaliativa desses formandos, nomeadamente: no desenvolvimento de componentes curriculares, tanto no que se refere ao corpo específico dos saberes geográficos quanto ao campo didático-pedagógico em Geografia; na integração entre a universidade e a escola durante a profissionalização, bem como no corpo docente formador (Figura 20, com Quadro J correspondente em Anexo 5).

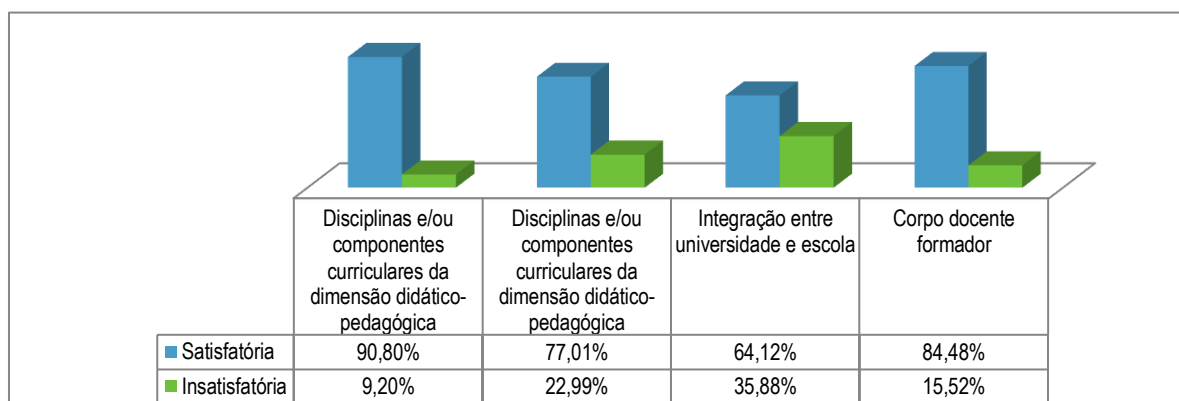


Figura 20 | Avaliação geral dos professores no domínio da relação teórico-prática na formação inicial

Um olhar para os dados gerais nos mostra que esses professores consideram-se mais satisfeitos no domínio da formação específica em Geografia do que na formação didático-pedagógica – constatamos um nível de satisfação de 90,8% nessa primeira dimensão. Sobre esse aspecto, como verificamos anteriormente, no tratamento dessa mesma variável em relação ao universo dos formandos, as percepções avaliativas invertem-se da condição de estudante em formação para a de docente em exercício.

Relembramos que os formandos tanto portugueses quanto cearenses avaliaram-se estar sendo, em maior e menor grau, melhor preparados na esfera didática e pedagógica do que na dos saberes geográficos específicos. Considera-se, sobre isso, que é na indução

profissional e no efetivo exercício da docência, quando os dilemas e desafios desse ofício tornam-se mais cognoscíveis e objetivos, que as lacunas de uma formação pedagógica na constituição dessa profissionalidade docente tornam-se mais evidentes.

A segunda maior variável no nível geral de satisfação foi o corpo docente formador (84,8%). Embora, em linhas gerais, a apreciação de todos os aspectos solicitados tenha sido mais positiva, destaca-se a integração entre a universidade e a escola como o maior gargalo dessa formação para esses profissionais em exercício – 35% dos respondentes consideram-se insatisfeitos, nesse aspecto.

Buscamos verificar se havia diferença significativa na avaliação específica desses aspectos conforme as duas realidades. Através do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), constatamos evidências de diferença estatística (Quadro 39).

Quadro 39 | Avaliação de aspectos relacionados à formação

Aspectos da formação		Ceará	Portugal	Valor-p
Disciplinas e/ou componentes curriculares específicas da Geografia	Satisfatória	82,54% (n=52)	95,50% (n=106)	0,004
	Insatisfatória	17,46% (n=11)	4,50% (n=5)	
Disciplinas e/ou componentes curriculares da dimensão didático-pedagógica	Satisfatória	55,56% (n=35)	89,19% (n=12)	< 0,001
	Insatisfatória	44,44% (n=28)	10,81% (n=99)	
Integração entre universidade e escola	Satisfatória	48,33% (n=29)	72,73% (n=80)	0,002
	Insatisfatória	51,67% (n=31)	27,27% (n=30)	
Corpo docente formador	Satisfatória	76,19% (n=48)	89,19% (n=99)	0,023
	Insatisfatória	23,81% (n=15)	10,81% (n=12)	

Conforme o Quadro 39 permite visualizar, se de modo geral a avaliação dos aspectos formativos solicitados aos professores foi satisfatória, esse nível de satisfação é mais proeminente para os docentes portugueses, em todos os quesitos. Cabe destacar, nesse painel, o nível discrepante de insatisfação dos professores cearenses em relação à formação didático-pedagógica, que se percebe significativamente maior do que a dos portugueses – 44% e 10,8%, respectivamente. Também salientamos a integração entre a universidade e a escola como fator de divergência entre os dois casos. Mais da metade dos inquiridos no Ceará avalia que essa articulação se deu de forma insatisfatória enquanto mais de 70% dos portugueses apresentaram um parecer satisfatório sobre essa integração.

Cabe também lembrar, como já referimos no início dessa análise, que a maioria dos respondentes portugueses profissionalizou-se no modelo Ramo Educacional, portanto, em um contexto de mais efetiva incursão escolar. Ainda sobre esse aspecto, observamos que a maioria dos respondentes cearenses teve sua formação inicial no modelo Licenciatura em

Geografia com Estágio Supervisionado, em contexto pós-DCN, o que pressupõe uma profissionalização em um contexto de maior inserção curricular de carga horária, tanto na dimensão científico-pedagógica quanto no tempo da prática supervisionada na escola. Portanto, essa avaliação insatisfatória da integração escola-universidade diz respeito a um universo docente que afirma a permanência dessa falta de integração, embora tenha obtido a formação inicial sob o intento das reformulações designadas a superar esse fosso.

Buscamos também recolher a percepção avaliativa acerca das condições materiais e de infraestrutura do curso de formação inicial desses docentes. Em âmbito geral (levando-se em conta as duas realidades), a maioria considerou que essas condições foram boas (51,6%), embora um número razoável (36,8%) tenha avaliado como regular (Figura 21 com Quadro K correspondente em Anexo 5).

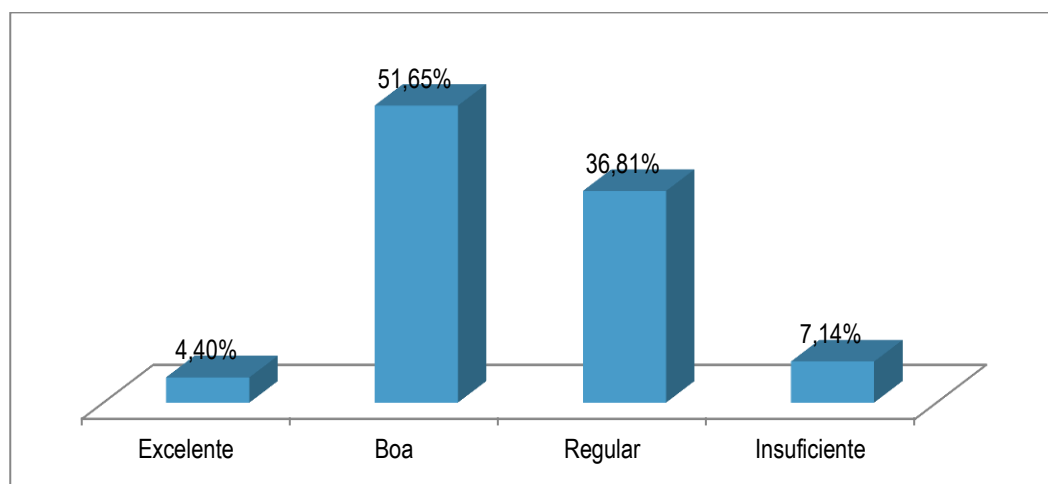


Figura 21 | Avaliação das condições materiais e de infraestrutura do curso de formação inicial

Buscamos, contudo, verificar se essa avaliação das condições físico-estruturais era significativamente distinta entre os docentes cearenses e portugueses. O teste Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) nos possibilitou encontrar evidências de diferença estatística, nesse aspecto avaliado. Verifica-se em Portugal um maior grau de satisfação em relação a essa estrutura (Quadro 40).

Quadro 40 | Avaliação das condições materiais e de infraestrutura do curso de formação inicial

Resposta	Ceará	Lisboa	Valor - p
Excelente	1,59% (n=1)	5,88% (n=7)	<b>0,001</b>
Boa	38,10% (n=24)	58,82% (n=70)	
Regular	44,44% (n=28)	32,78% (n=39)	
Insuficiente	15,87% (n=10)	2,52% (n=3)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=63)</b>	<b>100,00% (n=119)</b>	

É necessário reconhecer que as condições de estrutura das instituições de ensino básico e secundário, de modo geral, são mais precárias no contexto cearense, muito embora não se possa olvidar, nessa análise, os impactos da crise financeira que Portugal atravessou, sobretudo a partir dos anos 2008, em diversos setores ligados à educação, no conjunto de outros setores sociais. Como mencionaremos adiante, essa crise e as decorrentes políticas de austeridade ensaiadas pelo país, entre 2011 e 2014, reverberaram-se em interrupção de investimentos e corte de congelamento de subsídios, incluindo a melhoria, em curso, da estrutura física do parque escolar, consoante afirmaram, em entrevista, professores e gestores ligados à rede de ensino. Seguramente, essa desestruturação do ensino público se deu nos diversos níveis, desde o básico e secundário ao ensino superior.

Não obstante, a precariedade das condições materiais de ensino-aprendizagem no contexto brasileiro e, especificamente no Ceará, tão conhecida e pautada na comunicação social, explica essa avaliação muito mais depreciativa dos docentes cearenses em relação aos portugueses. Trata-se de uma estrutura que inviabiliza, não raro, o desenvolvimento de diversas atividades, estratégias de ensino e procedimentos didático-metodológicos considerados básicos no processo educativo. Dizem respeito à impossibilidade de aulas de campo, deficiência da rede e do suporte informático para consulta e atividades investigativas diversas, ausência ou carência de material para os exercícios cartográficos, de representação e interpretação espacial, dentre outras fragilidades.

Acompanhamos, nos dois últimos anos, o desenrolar da chamada Reforma do Ensino Médio, no Brasil, considerada inconstitucional pelo Ministério Público Federal, à época em que foi instituída por Medida Provisória, em 2016. No seu decurso, uma Base Nacional Comum Curricular, que vilipendia a formação docente e transfere para a escola a difícil missão de oferecer com qualidade o tal currículo flexível, que na prática, mostra-se obscuro e imposto, sem diálogo com aqueles que deveriam compor o núcleo desse debate: os professores. Nessas reformas, destaca-se a retórica da inovação e da tecnologia, que se apresentam na Base, como recursos essenciais do processo de formação. No entanto, não encontram a mínima materialidade na rede sucateada que compõe o ensino secundário brasileiro, órfão de políticas educacionais essenciais.

Outro dado que a pesquisa buscou recolher, visando à dimensão avaliativa da prática supervisionada no processo formativo, foi a apreciação desses docentes portugueses e cearenses sobre o grau de contribuição da Iniciação à Prática Profissional ou da Prática de Ensino Supervisionada. (Figura 22 com Quadro L correspondente em Anexo 5).

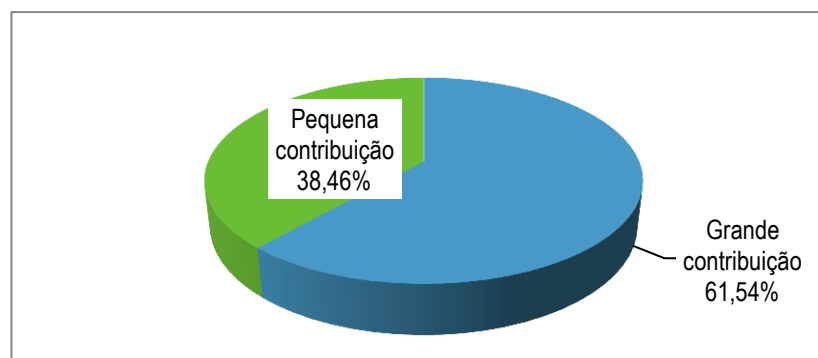


Figura 22 | Grau de contribuição da Iniciação à Prática Profissional ou do Estágio

Em âmbito geral, a maioria dos respondentes (61,54%) indicou a grande contribuição da Iniciação à Prática Profissional ou do Estágio Supervisionado nas suas respectivas formações iniciais. Entretanto, aplicando teste exato de Fisher, encontramos evidências de uma apreciação positiva bem diferente desse contributo entre as duas realidades. (Quadro 41).

Quadro 41 | Grau de contribuição da Iniciação à Prática Profissional ou do Estágio Supervisionado na formação inicial

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Grande contribuição	46,03% (n=29)	69,75% (n=83)	<b>0,002</b>
Pequena contribuição	53,97% (n=34)	30,25% (n=36)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=63)</b>	<b>100,00% (n=119)</b>	

Enquanto quase 70% dos professores portugueses apontaram a grande contribuição dessas componentes curriculares na sua profissionalização, mais da metade (53,9%) desses docentes no Ceará avaliou como pequena a contribuição da prática supervisionada nas suas licenciaturas em Geografia. Nesse bojo, recapitulamos que mais da metade desses professores também havia avaliado de forma negativa a integração entre a universidade e a escola, durante a formação, assim como apresentaram depreciação bem maior, em relação aos portugueses, no tocante à articulação teórico-prática.

No sentido de identificar as estratégias, recursos didático-pedagógicos e metodologias que esses profissionais costumam utilizar nas suas atividades docentes, inquirimos sobre o desenvolvimento de trabalhos de campo, trabalhos de grupo, atividades de pesquisa e atividades que envolvam recursos com representação da informação geográfica (Figuras 23, 24 e 25).



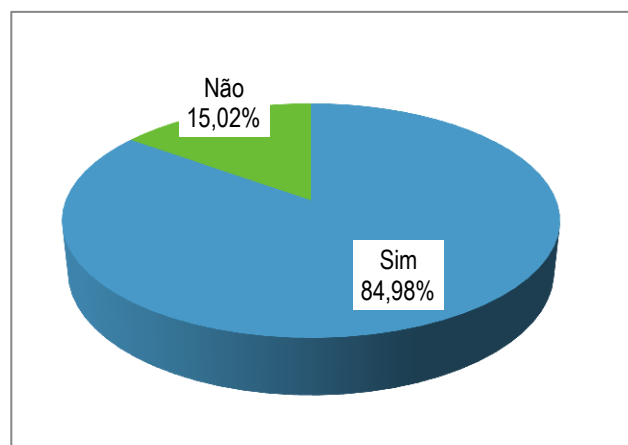


Figura 23 | Desenvolvimento de visitas de estudo e trabalhos de campo

A indiscutível importância do trabalho de campo na Educação Geográfica corrobora-se nesse dado de 84,98% de respondentes que informaram desenvolver visitas de estudo e trabalhos de campo nas suas atividades docentes. Não obstante, quando aplicado o teste Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), foram encontradas evidências de diferença estatística no uso dessa metodologia entre os portugueses e cearenses (Quadro 42).

Quadro 42 | Desenvolvimento de visitas de estudo e trabalhos de campo nas duas realidades

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Sim	61,90% (n=39)	92,63% (n=176)	< 0,001
Não	38,10% (n=24)	7,37% (n=14)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=63)</b>	<b>100,00% (n=190)</b>	

Verifica-se que em Portugal os docentes do ensino básico e secundário apresentaram expressivo percentual (92,6%) no uso dessa atividade metodológica crucial para o ensino de Geografia, no desenvolvimento das diversas habilidades relacionadas ao pensamento espacial, à construção do raciocínio geográfico e à capacidade de identificação e investigação de problemas espaciais diversos. Como assinalamos anteriormente, as dificuldades logísticas relacionadas à carência de estrutura física das escolas cearenses inibem sobremaneira a realização de atividades como essa. Apesar dos impeditivos, de natureza administrativa, institucional e físico-estrutural, denota-se que uma parcela considerável (61,9%) desses inquiridos no Ceará lança mão do trabalho de campo no desenvolvimento de suas atividades de ensino.

No que concerne às atividades que envolvem recursos com representação da informação geográfica, verificou-se uma maioria quase absoluta de professores expressando positivamente o emprego desse instrumental (Figura 24).

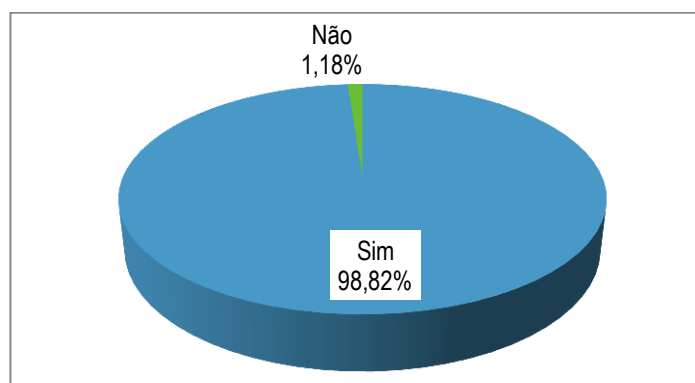


Figura 24 | Desenvolvimento de atividades que envolvam recursos com representação da informação geográfica

A percepção acerca da importância de se trabalhar a representação da informação geográfica, bem como o esforço em desenvolver esse trabalho, fizeram-se bastante visíveis entre os dados colhidos. 98,82% dos respondentes informaram que desenvolvem atividades com recursos dessa natureza. Aplicando teste exato de Fischer, para um nível de significância de 5%, não encontramos evidências de diferença estatística entre as duas realidades (Quadro 43).

Quadro 43 | Desenvolvimento de atividades que envolvam recursos com representação da informação geográfica

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Sim	98,39% (n=61)	98,96% (n=190)	<b>0,570</b>
Não	1,61% (n=1)	1,04% (n=2)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=62)</b>	<b>100,00% (n=192)</b>	

No tocante às condições materiais de trabalho com esses recursos, vale mencionarmos a importância que os manuais escolares têm tido, especialmente no caso brasileiro, em relação a esse aspecto. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela avaliação e disponibilização gratuita das obras didáticas às escolas públicas de educação básica e secundária brasileiras, tem critérios bastante específicos, estabelecidos em edital, no tocante à produção desse material. Um desses critérios, no caso das obras da Geografia, para todos os níveis de ensino, diz respeito à dimensão da cartografia e da representação e tratamento da

informação geográfica – desde questões de precisão e clareza na construção dos mapas, no emprego da escala, no uso das legendas e na elaboração adequada de gráficos e tabelas – que encaminham para aprovação ou reprovação as coleções produzidas pelas editoras e submetidas ao processo avaliativo.

Portanto, apesar das condições mais difíceis de acesso a outros materiais de representação e tratamento da informação geográfica, esses docentes cearenses, guardadas circunstâncias específicas, têm no livro didático o principal suporte para essa dimensão do ensino-aprendizagem em Geografia.

Sobre esse aspecto, não foram encontradas evidências de diferença estatística entre Ceará e Portugal.

Relativamente ao desenvolvimento de trabalhos de grupo, registamos que uma maioria expressiva desses professores (83,2%), considerando os dois casos, faz uso dessa metodologia (Figura 25). O potencial educativo desse recurso é incontestável no desenvolvimento do agir pessoal e coletivamente, na construção de princípios disseminados nos currículos e diretrizes educacionais, como autonomia, responsabilidade e capacidade decisória. Além disso, correspondem ao fortalecimento da racionalidade prática que se espera encetar também por meio da Geografia, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a auto-aprendizagem, o trabalho em equipe e a capacidade de enfrentar desafios.

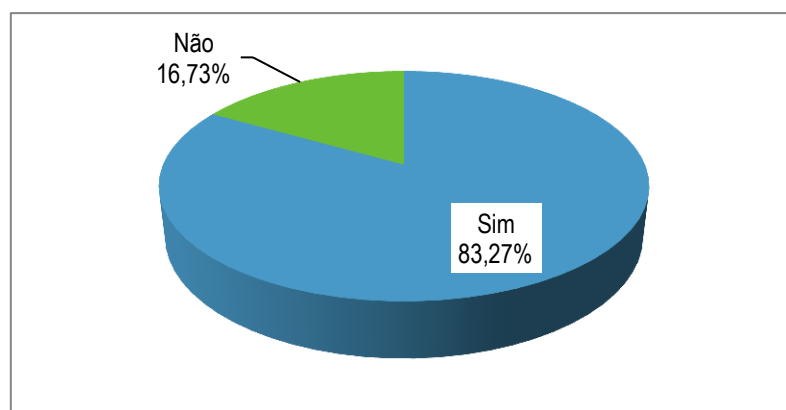


Figura 25 | Desenvolvimento de atividades que envolvam trabalhos em grupo

No tocante a esse aspecto, cabe mencionarmos que detectamos evidências estatísticas de diferença entre Ceará e Portugal (Quadro 44), ao aplicar teste Qui-quadrado ( $\chi^2$ ). Os professores cearenses revelaram um maior percentual de realização de trabalhos em grupo nas suas atividades de ensino.

Quadro 44 | Desenvolvimento de atividades que envolvam trabalhos em grupo

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Sim	98,39% (n=61)	78,31% (n=148)	< 0,001
Não	1,61% (n=1)	21,69% (n=41)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=62)</b>	<b>100,00% (n=189)</b>	

A observação de situações educativas realizadas durante os procedimentos de campo da tese, bem como o trabalho desenvolvido pela autora junto a escolas da rede de ensino básico e secundário, por meio da prática supervisionada e do PIBID, confirmam o uso significativo desse recurso como estratégia de ensino, pelos professores cearenses. Além das razões de natureza pedagógica já expostas, cabe mencionar a exequibilidade dessa estratégia de trabalho, sobretudo se comparada a outras, como aula de campo e uso de laboratórios, que demandam uma condição material menos tangível.

Procuramos saber se os docentes das duas realidades mantêm contato com as universidades onde realizaram a formação inicial e se esse contato era semanal, mensal, semestral ou anual. Pouco mais da metade deles (57,6%), em âmbito geral, manifestou essa proximidade (Figura 26). No que diz respeito à frequência, esse contato é majoritariamente anual. (57,3%) (Quadro 45)

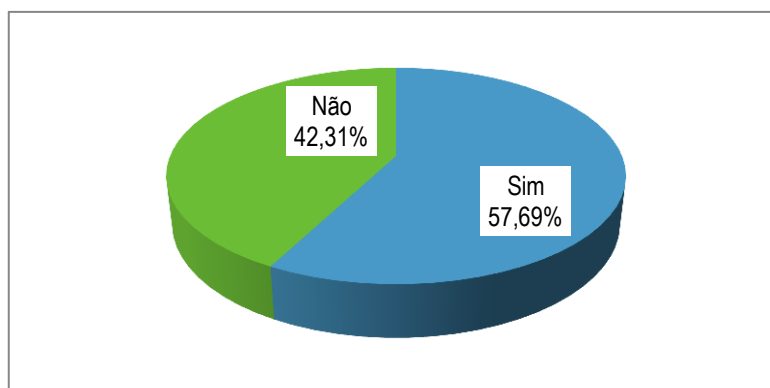


Figura 26 | Mantém contatos/atividades com a universidade em que se profissionalizou

Quadro 45 | Frequência de contato/atividades com a universidade onde realizou a profissionalização para a docência

Resposta	Frequência absoluta	%
Semanal	11	12,36
Mensal	8	8,99
Trimestral	6	6,74
Semestral	13	14,61
Anual	51	57,30
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>100,00</b>

Consideramos esse dado bastante interessante porque a ele estão associadas várias dimensões inerentes ao trabalho que a universidade e a escola desenvolvem no rumo de suas mútuas contribuições, em instâncias como a extensão universitária, a formação continuada de professores e o apoio dos cursos e departamentos de formação na educação geográfica, nas escolas, e por outro lado, na contrapartida que essas escolas podem oferecer em relação à melhoria da profissionalização para a docência.

Diz respeito também à constância dessa cooperação, que pode se dar em circunstâncias mais pontuais, como a promoção de eventos, formações continuadas e atividades de qualificação e capacitação, até situações mais contínuas e regulares, como o desenvolvimento e a participação de professores em projetos e políticas de educação desenvolvidos entre a escola e a universidade. Dado o maior percentual de frequência anual (57,30%), deduzimos que as primeiras circunstâncias mencionadas sejam os meios mais comuns de promoção desse contato.

Ainda no tratamento dessa variável, aplicando teste Qui-quadrado ( $X^2$ ), obtivemos evidências de diferença estatística entre os dois casos (Quadro 46).

Quadro 46 | Mantém contatos/atividades com a universidade onde realizou a profissionalização para a docência?

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Sim	41,94% (n=26)	65,83% (n=79)	<b>0,002</b>
Não	58,06% (n=36)	34,17% (n=41)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=62)</b>	<b>100,00% (n=120)</b>	

Como se pode verificar, os docentes portugueses apresentaram maior percentual no que tange ao contato com a universidade onde realizaram a formação inicial. Trata-se de um dado interessante – sobretudo quando quase 60% dos cearenses apresentaram não ter mais esse contato –, uma vez que sinaliza a necessidade de identificar e buscar os pontos de aproximação e colaboração institucional mútua, tanto para a melhoria da formação inicial e continuada de docentes quanto para o fortalecimento da Educação Geográfica.

Ainda visando aprofundar esse tema, inquiremos os docentes sobre a participação deles em algum projeto ligado à Geografia na escola. (Figura 27)

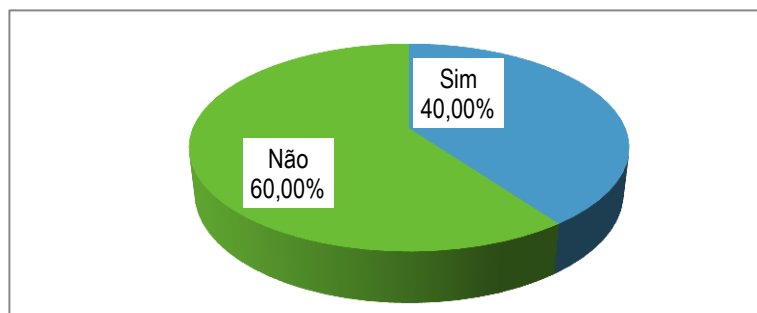


Figura 27 | Participa ou participou de algum projeto ligado à Geografia na escola?

Verificamos que 40% desse total de docentes inquiridos participam ou já participaram de algum projeto, e mais ainda, que 44,33% desses projetos são de parcerias entre a universidade e a escola (Quadro M, Anexo 5). Portanto, observa-se que o cenário, nesse tocante, não é de ausência de contato e envolvimento da universidade nas atividades da escola. Trata-se de um ambiente onde essa parceria de algum modo já se estabelece, em maior ou menor grau, conforme as instituições, mas pode ser potencializada, seja por programas e políticas de iniciação à docência ou por projetos de Ensino onde a Geografia apareça central ou transversalmente.

Aplicando teste Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), não obtivemos evidências de diferença estatística nas duas realidades acerca dessa participação de professores em projetos da escola ligados à Geografia.

Assim como objetivamos identificar os fatores prioritários na formação inicial em Geografia entre os formandos cearenses e portugueses, também buscamos visualizar essa informação entre os professores dessas realidades. Buscamos saber se o que se considerava primordial para esses docentes eram: a oferta de uma base sólida de formação teórica-prática aos estudantes, o desenvolvimento de trabalhos de campo e metodologias de investigação geográfica e de ensino de Geografia, a boa formação dos professores formadores, a reflexão e o debate dos desafios do ensino de Geografia e da formação docente e/ou a aproximação entre a escola e a universidade (Quadro 47).

Quadro 47 | Fatores prioritários na formação inicial em Geografia na universidade (Múltipla resposta)

Resposta	Ceará		Portugal		Global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Oferta de uma base sólida de formação teórica-prática aos estudantes.	45	71,43	146	76,04	191	74,90
Desenvolvimento de trabalhos de campo e metodologias de investigação geográfica e de ensino de Geografia.	38	60,32	125	65,10	163	63,92
Boa formação dos professores formadores.	38	60,32	94	48,96	131	51,37

Reflexão e debate dos desafios do ensino de Geografia e da formação docente.	52	82,54	70	36,46	122	47,84
Aproximação entre a escola e a universidade.	42	66,67	68	35,42	110	43,14

Em âmbito geral, a oferta de uma base sólida de formação teórico-prática foi considerada pelos docentes inquiridos como fator prioritário à formação (74,9%). Entretanto, quando analisados individualmente os dois casos, observamos a ênfase que os professores cearenses dão à reflexão e ao debate acerca dos desafios do ensino e dessa formação. É este o fator mais apontado como primordial para esses docentes (82,5%). Ainda no que corresponde a essa questão, a aproximação entre a escola e a universidade, que aparece como última prioridade entre os portugueses (35,4%), manifesta-se relevante para mais de 66% dos cearenses, possivelmente no âmbito de uma demanda reprimida, se considerarmos os resultados das demais variáveis que trataram da percepção avaliativa acerca dessa relação, durante sua profissionalização.

Também procuramos levantar o que seria fundamental para um ensino de Geografia bem sucedido na escola, considerando: a utilização de trabalho de campo e das visitas de estudo para observação, análise e compreensão do espaço geográfico; criação e diversificação de ambientes de aprendizagem; valorização do magistério e contínua melhoria da formação docente; aumento da valorização da Geografia na formação do educando; mudanças na matriz curricular de formação; maior autonomia do docente em relação ao uso do material didático e maior comprometimento e engajamento dos profissionais do ensino de Geografia (Quadro 48).

Quadro 48 | Fatores fundamentais para um ensino de Geografia bem sucedido na escola (Múltipla resposta)

Resposta	Ceará		Portugal		Global	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Utilização de trabalho de campo e das visitas de estudo para observação, análise e compreensão do espaço geográfico.	45	71,43	92	47,92	137	53,73
Criação e diversificação de ambientes de aprendizagem.	35	55,56	100	52,08	135	52,94
Valorização do magistério e contínua melhoria da formação docente.	51	80,95	59	30,73	110	43,14
Aumento da valorização da geografia na formação do educando.	28	44,44	81	42,19	109	42,75
Mudanças na matriz curricular de formação.	21	33,33	37	19,27	58	22,75
Maior autonomia do(a) docente em relação ao uso do material didático.	15	23,81	23	11,98	38	14,90
Maior comprometimento e engajamento dos profissionais do ensino de geografia.	20	31,75	16	8,33	36	14,12

A criação e diversificação de ambientes de aprendizagem (52%) e os trabalhos de campo e visitas de estudos (47,9%) consistem nos aspectos considerados fundamentais para a maioria dos portugueses desenvolver um ensino de Geografia bem sucedido na escola. Para os professores do Ceará, a valorização do magistério e contínua melhoria da formação docente aparecem como a condição majoritariamente apontada para esse êxito. Na pauta de lutas pela manutenção e ampliação de conquistas, as defasagens de remuneração e incentivo à carreira destacam-se como pontos cruciais da busca pela valorização profissional. Esse aspecto foi indicado como fundamental para 80% desses docentes cearenses inquiridos, enquanto apenas 30% dos professores portugueses apresentaram essa dimensão como condição de um bom resultado desse processo.

Por fim, no sentido de averiguar qual a avaliação desses docentes sobre a relação atual entre a universidade onde ocorreu a formação inicial e a escola onde se deu o Estágio, inquirimos: se ela melhorou em relação ao período em que esses docentes foram formados, se piorou ou se ele desconhece essa relação atual (Figura 28 e Quadro 49).

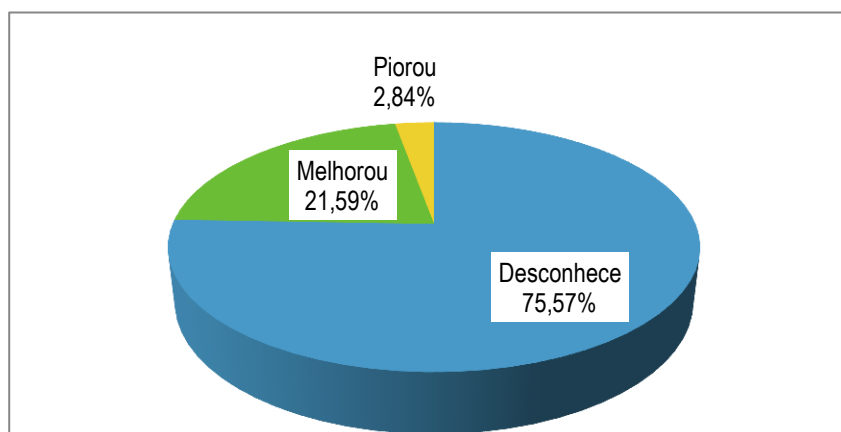


Figura 28 | Avaliação da atual relação entre a universidade e a escola onde se deu estágio

Quadro 49 | Avaliação da aproximação entre a instituição de formação inicial e a escola onde se deu o Estágio

Resposta	Ceará	Portugal	Valor - p
Desconhece	60,66% (n=37)	83,48% (n=96)	<b>0,003</b>
Melhorou	36,06% (n=22)	13,91% (n=16)	
Piorou	3,28% (n=2)	2,61% (n=3)	
<b>Total</b>	<b>100,00% (n=61)</b>	<b>100,00% (n=115)</b>	

Importa observar que embora no âmbito geral, 75,5% desconheçam o atual status dessa relação (Figura 28), nos dois casos o aumento da distância foi a avaliação menos considerada. Quando olhamos as realidades individualmente, por meio do teste Qui-quadrado



( $X^2$ ) – que apresentou evidências de diferença estatística – um maior percentual de docentes no Ceará (36%) indicou a melhoria da relação entre a instituição universitária e escola. No âmbito das demais avaliações que, entre esse universo cearense, foram mais depreciativas em relação à integração do formando na escola e ao desenvolvimento da prática supervisionada nos seus contextos de profissionalização, perspectivamos que esse olhar mais positivo para o contexto contemporâneo esteja refletido nas mudanças curriculares e nos projetos de ensino e iniciação à docência em Geografia, os quais têm proporcionado, na realidade cearense, maior tempo de incursão dos formandos no ambiente escolar.

As questões postas nesses inquéritos, bem como os resultados que elas permitiram aferir, nos puseram diante de algumas ilações acerca de como esses formandos e professores de Geografia do Ceará e de Portugal percebem esses complexos aspectos, envolvendo: a formação inicial — e nesse âmbito o desenvolvimento da prática supervisionada —, a trajetória profissional, as práticas de ensino de Geografia desenvolvidas tanto na universidade quanto na escola e as lacunas que envolvem esse processo, sobretudo no âmbito de uma avaliação das relações entre essas instituições.

É preciso reconhecer os limites que atravessaram a utilização desse instrumento na coleta dos dados pretendidos. Apesar do planejamento, que conforme apresentamos, incluiu a aplicação de pré-inquéritos, reconhecemos o quanto esses limites afetam a validade e a representatividade dos dados que se pretendiam colher. A pesquisa foi nos evidenciando algumas dimensões que envolvem esses limites:

- a natureza particular do inquérito como ferramenta que guarda em si, apesar do cariz mais quantitativo, nuances bastante subjetivas, alusivas a interpretações distintas entre os interpelados, e que podem afetar significativamente o resultado. Dizem respeito também à falta de comunicação na explicação de questões que possam gerar respostas distorcidas, à falta de veracidade das respostas, por motivações diversas.
- a habilidade no tratamento do volume de informações colhidas, que requer um conhecimento estatístico imprescindível à apresentação dos dados.
- aos contextos diversos da investigação, envolvendo uma série de fatores que podem obstaculizar a constituição de uma amostra pretendida, mesmo apesar da organização bastante antecipada de uma agenda de aplicação, recolha e tratamento das informações.

No exercício da construção de uma tese, instrumentos dessa natureza nos colocam diante de um enorme aprendizado acerca da operacionalização do método, cuja desmistificação é necessária para que se reconheçam os limites e sobre eles se avance.

Apesar das limitações mencionadas, as informações que conseguimos coletar cooperaram, sobretudo para nos confrontar com outros instrumentos de recolha e de análise investigativa, dentre os quais destacamos, a partir deste momento: os modelos formativos e projetos pedagógicos e as entrevistas dos professores universitários ligados mais diretamente às componentes do ensino de Geografia e da formação docente. Pomo-nos diante da questão que intitula o próximo tópico:

### **3.4. A prática supervisionada em geografia em Portugal e no Ceará, no confronto entre o que dizem as normativas curriculares e os professores orientadores, na Universidade.**

No âmbito da concepção acerca da prática supervisionada nos dois recortes geográficos da investigação, nomeadamente por meio das duas componentes letivas — Estágio Supervisionado e Iniciação à Prática Profissional — apresentamos os seguintes aspectos, resultantes daquilo que foi colhido, tratado e analisado, por intermédio das entrevistas concedidas e da análise dos projetos formativos — incluindo os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e os Planos de estudos dos Mestrados em Ensino.

#### **3.4.1 O Estágio Supervisionado em Geografia, pós-DCN, no Ceará**

Cabe lembrar, à guisa de breve contextualização histórica dessa componente de formação inicial, no caso brasileiro, que em 1962<sup>124</sup>, pelo Parecer do Conselho Federal de Ensino CFE 292/62, o Estágio Supervisionado passou a ser componente curricular obrigatória a ser cumprida por todos os cursos de formação de professores, no Brasil. Antes disso, consistia apenas em um tema de programa, não tendo caráter compulsório à formação inicial.

Nesse mesmo ano, quando se estabelecia o currículo mínimo e a duração dos cursos de Pedagogia (Parecer 252/62), determinava-se a ampliação dos locais de realização dos estágios preferencialmente em escolas da comunidade. Entretanto, é preciso lembrar que a base propedêutica dessa formação se mantinha, tendo-se o modelo 3+1, de 1939, como a

---

<sup>124</sup> O contexto era de pós-criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, Lei nº 4024/61). Vale lembrar que essa Lei sofreu profundas mudanças, após um longo debate que se estendeu até meados dos anos 1990. Teve, portanto, uma segunda versão em 1971, mas sua efetiva transformação resultou-se em uma nova promulgação em 1996, consistindo na versão mais atual, que: garante a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica; versa mais especificamente sobre a formação de docentes e especialistas da educação em cursos de nível superior; trata sobre a inserção obrigatória da Educação no orçamento da União, estados e municípios, bem como prevê a criação do Plano Nacional de Educação.

estrutura organizacional que claramente dividia a formação teórica da prática. (Libâneo e Pimenta, 1999). Portanto, apesar do avanço em relação à obrigatoriedade e à ampliação de seu exercício nas escolas da comunidade, o caráter aplicacionista reduzia-o ao emprego de métodos e técnicas sobre os conhecimentos teórico-científicos adquiridos ao longo do curso.

Os anos 1990 foram, portanto, significativos para uma mudança de paradigma acerca dessa concepção divisionista quando os especialistas começam a divulgar amplamente a concepção de estágio como atividade teórica e que demanda uma sistemática e permanente reflexão. Reconhece-se, a partir de então, que a incursão dos formandos à escola não consiste meramente na oportunidade de exercer (finalmente) a prática, mas em um exercício de compreensão e apropriação das complexas práticas institucionais e da ação profissional docente (Cacete, 2015).

Conforme já referimos, as reformulações curriculares do início dos anos 2000, no Brasil, resultantes das DCN, ampliaram para 400 horas o tempo mínimo consagrado ao Estágio Curricular Obrigatório, que conforme essa legislação deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional (DCN, 2001/02). De modo mais preciso, as Diretrizes já tocavam em três problemas históricos cruciais ao desenvolvimento dessa componente:

- uma organização curricular do Estágio que atravessasse todo o processo formativo inicial;
- a formalização e o cumprimento das responsabilidades institucionais relativas aos espaços formadores;
- um regime de colaboração e compartilhamento, entre escola e universidade, das atividades inerentes ao Estágio em todas as etapas, desde o planejamento à avaliação do processo.

É preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses ‘tempos na escola’ devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (DCN 2001, p. 58)

A primeira versão das DCN, em 2001, assumia que alguns pontos críticos precisavam ser superados de modo a viabilizar as condições de planejamento com o conjunto de profissionais envolvidos, tanto dos cursos de formação quanto das escolas de Educação Básica que recebem os estagiários — a tão explorada questão da ausência de espaços

institucionais que assegurem essas premissas. Admitia a desarticulação existente nas formações iniciais entre o estágio, isolado em si mesmo e o restante do corpo letivo. Não obstante, quando passamos à dimensão da execução prática dessas orientações, deparamo-nos com ambiguidades e imprecisões, as quais já nos referimos anteriormente; uma delas dizendo respeito à organização clara e específica da dimensão prática dessa formação, e distinguindo de forma nítida no que consistiam as 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) e as 400 horas de Estágios.

Os primeiros anos de implantação dessa nova carga horária nos currículos foi marcado por interpretações imprecisas e ambíguas entre os cursos, departamentos e instituições formadoras, de modo que nas adequações das diretrizes seguintes precisou-se reforçar que as PCC não se podiam confundir com o Estágio, mas deveriam preparar o licenciando para este último, como exercício da práxis escolar. O Parecer de 2015 relativo às DCN voltou a esclarecer as especificidades de cada componente.

Nessa direção, como vimos, prática como componente curricular a ser efetivada ao longo do processo formativo não se confunde com o estágio supervisionado. O Parecer CNE/CES no 15/2005 ratifica essa compreensão ao afirmar que ‘(...) a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência’ (Parecer 2/2015, DCN, p. 32).

As imprecisões nos levam a reforçar a ideia de que a transição curricular não era sinônimo de uma mudança efetiva na agenda de condução do Estágio Supervisionado, a despeito do explícito desejo de uma nova concepção dessa componente.

No seio das alterações curriculares, os regimentos que deliberavam sobre o Estágio foram sendo elaborados no corpo dos Projetos Político-pedagógicos das licenciaturas diversas. As instituições formadoras já dispunham de regulamentos gerais acerca desse item, mas em face das novas Diretrizes e da orientação de elaboração desses regimentos à luz dos Projetos, necessárias atualizações se impunham. Apresentamos a seguir, a partir da análise dos PPP, alguns pontos considerados expressivos nesses marcos regulatórios.

*Sobre a disposição na matriz curricular e a organização das atividades letivas*

À exceção de uma das quatro (04) instituições analisadas, os cursos organizaram a distribuição das 400h<sup>125</sup> mínimas em quatro (04) disciplinas. Apenas uma dessas licenciaturas planejou a matriz, alocando o Estágio em três (03) momentos finais do curso, o que se distancia da orientação expressa nas diretrizes, indicando uma contramão da orientação normativa, que recomenda: “(...) deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes” (DCN 2001, 58).

A partir da análise de conteúdo documental dos PPP das quatro (04) licenciaturas em Geografia no Ceará, sintetizamos, no Quadro 50, alguns elementos-chave acerca da concepção e normatização do Estágio, nesses cursos. Dizem respeito:

- aos marcos regulatórios que respaldam os Projetos;
- à concepção essencial de Estágio;
- à carga horária específica do Estágio em cada curso;
- aos espaços de realização;
- ao acompanhamento das atividades;
- ao processo avaliativo e produtos finais;
- às estratégias/desafios de formalização dos convênios.

Compreendemos, naturalmente, que entre o documento e a prática nem sempre há conciliação, como veremos mais adiante.

---

<sup>125</sup> Referimo-nos ao mínimo, haja vista que a carga horária obrigatória é de 400 horas. Entretanto, em alguns casos, fixaram-se algumas horas a mais, para fins, inclusive de integralização precisa dos créditos curriculares.

Quadro 50 | Elementos-chave da concepção e normatização do Estágio nas 04 licenciaturas em Geografia investigadas no Ceará. Elaborado pela autora, com base na análise das orientações e observações acerca do funcionamento da prática supervisionada nas universidades cearenses, 2016.

<b>PROJETO PEDAGÓGICO DE LICENCIATURA</b>	<b>CONCEPÇÃO</b>	<b>MARCOS REGULATÓRIOS</b>	<b>ESPAÇOS DE REALIZAÇÃO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>ACOMPANHAMENTO</b>	<b>PROCESSO AVALIATIVO E PRODUTOS</b>	<b>CONVÊNIO E FORMALIZAÇÃO</b>
UVA	Ressalta a dimensão investigativa, vinculando o Estágio à pesquisa da prática pedagógica e didática nos contextos onde ocorre.	DCN e Resolução CEPE/UVA – Estágio Supervisionado, 2004.	Escolas públicas ou privadas, que apresentem condições de proporcionar experiências na área de formação do aluno.	480h	Institui a realização de reuniões com o licenciando e visitas do professor orientador às escolas onde se desenvolvem o Estágio.	Relatório final, detalhando os aspectos que embasam a avaliação e a nota mínima 7,0 para fins de aprovação.	Não registra. Dispõe como estratégia (não desenvolvida) a parceria com a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 6), a Secretaria Municipal de Educação de Sobral, Ce e o Mestrado Acadêmico em Geografia.
URCA	Ênfase às dimensões amplas do processo, como aquisição de conhecimento geográfico, aprendizagem profissional e sociocultural, planejamento, orientação,	Não menciona Regimento da IES. Cita Lei Nacional no 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e a Resolução CNE/CP no02/2002	Instituições de caráter público ou privado.	405h	Detalha a escolha do orientador pelo estagiário. Determina o acompanhamento de no máximo 04 formandos por professor, em cada semestre letivo. Institui a visita periódica à escola, durante a realização do estágio.	Relatório final de Estágio, com notas em escala de 0 a 10, destacando, entretanto, outras modalidades de avaliação, como: instalação geográfica, caderno de campo, auto-avaliação, avaliação do professor-regente da escola, avaliação do	Não dispõe sobre o tema.

	supervisão e avaliação.	(DCN).				professor-supervisor, presença e participação nas aulas da Universidade.	
FAFIDAM	Reforça a concepção de Estágio como tempo de aprendizagem e exercício da prática docente,	Regimento Geral da UECE e nos atos administrativos em vigor.	Escolas da educação básica, públicas ou particulares, determinando a região de abrangência (municípios de Limoeiro do Norte, Russas, Morada Nova e Tabuleiro do Norte).	408h	Determina o acompanhamento entre o Orientador da instituição de formação e o Professor Supervisor da escola sede do estágio, mediante ficha de avaliação e de acompanhamento.	Relatório, com ênfase na avaliação compartilhada com o supervisor da Escola, mediante a ficha de avaliação e acompanhamento.	Não registra. Apresenta como principal limitação a carência de parcerias e convênios entre a IES, as escolas e as instâncias de intermédio.
UFC	Destaca a vivência com situações reais e ensino e a relação entre o estagiário e o profissional reconhecido em ambiente de trabalho.	Regimento Geral da UFC e atos administrativos em vigor. (Res. CEPE No32/ de 30/10 de 2009 e Lei Federal no 11.788 de 25/09/2008	Escolas de educação básica, pública ou privada. Dispõe ainda a participação em atividades escolares direta ou indiretamente relacionadas à disciplina de Geografia ou a outros programas especiais	400h	Define pelo acompanhamento entre o Supervisor de Estágio da UFC e o Orientador indicado pela Escola fornecedora do estágio, mediante ficha de acompanhamento.	Relatórios parciais (Estágios I, II e III) e Relatório Final (Estágio IV), com nota mínima 7,0.	Destaca o respeito às prerrogativas regimentais e convênios estabelecidos entre Universidade e Instituição Educacional, mas não trata sobre o tema.

### 3.4.2 A Iniciação à Prática Profissional/Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Geografia, no caso português, pós-Bolonha

Conforme já referimos, foi por meio do Decreto-Lei 43/2007, após a institucionalização do Processo de de Bolonha em Portugal no ano anterior, que se aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário em Portugal, em substituição aos modelos de formação que vigoraram antes de Bolonha. Essa profissionalização reorganizou-se, a partir de então, em um modelo sequencial, com dois ciclos de estudos: a licenciatura, onde se visa assegurar a formação básica, e o mestrado, onde se visa ao complemento dessa preparação, com aprofundamento na formação acadêmica direcionada para a área da profissionalização. Também já salientamos que nesse segundo ciclo (o mestrado) estão centrados: a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional (a qual passamos a chamar de IPP), que culmina com a prática supervisionada. (Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro).

O Decreto-Lei 79/2014, procedendo à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Leis nº 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, institui novas medidas, dentre as quais:

- o aumento do tempo relativo aos ciclos de estudos e do peso referente a essas áreas, como a duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres e do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres;
- a fixação de quatro semestres para o nível de mestrado, onde se situa o Mestrado em Ensino de Geografia;
- a separação da formação de docentes do 2º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2º ciclo em Matemática e Ciências Naturais. (Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio).
- finalmente, e muito relevante, como já referimos, houve a autonomização da formação em Geografia e em História, em visível consequência direta da contestação à unificação destas formações, designadamente através da já mencionada Petição Pública Nacional “Por uma formação autónoma dos professores de Geografia e História. Por uma formação inicial de qualidade”.

Relativamente à Iniciação à Prática Profissional (IPP), o supramencionado Decreto-Lei demarca as atribuições atinentes a essa componente, desde as práticas de observação, planejamento, ensino e avaliação, destacando a perspectiva de articulação entre o conhecimento e aquilo que



designa como “forma de o transmitir visando a aprendizagem” (alínea d do artigo 11º, DL 79/2014, p. 2821) e de desenvolvimento profissional dos formandos. Reforça, ainda, no capítulo que trata sobre a Estrutura Curricular, a instituição do mínimo de 48 créditos dedicados à prática de ensino supervisionada, no cômputo dos 120 créditos totais necessários à obtenção do grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (Capítulo IV, art 14º, p. 2822).

Também no Decreto-Lei nº 79/2014 estão fixadas as condições das escolas cooperantes, dos orientadores cooperantes e dos princípios da avaliação da prática de ensino supervisionada. Nesse tocante, o documento expressa os protocolos de cooperação para o desenvolvimento da Prática Supervisionada. Nesse protocolo a recomendação indica que se devem constar: os níveis e ciclos de educação e ensino e disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada; a identificação dos orientadores cooperantes disponíveis e as contrapartidas disponibilizadas a eles pela escola cooperante, assim como as contrapartidas à escola pelo estabelecimento de ensino superior; o número de lugares disponíveis para os estudantes; as responsabilidades de todos os envolvidos na prática supervisionada (Cap. VII, artigo 22º, p. 2824).

No que se refere aos Orientadores Cooperantes, o DL também determina os pré-requisitos, como formação, experiência e prática docente; o apoio a esses docentes no desenvolvimento profissional, bem como a viabilização do deslocamento desses professores para participar em ações de formação nas IES.

O artigo 23 do Decreto-Lei nº 79/2014 — o mesmo que institui o Mestrado em Ensino de Geografia, de forma autónoma — é enfático, no que concerne à seleção dos orientadores cooperantes, com destaque para:

- a sua escolha, pela instituição de Ensino Superior de formação docente e anuência das instâncias de gestão, na escola cooperante.
- os requisitos de formação, experiência relativa às funções e prática docente mínima de cinco anos para o desempenho dessa orientação.
- o apoio a esses orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional.

Relativamente aos princípios da avaliação dos estagiários, o referido DL deixa explícito que esta dimensão é realizada primordialmente pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular (Cap. VII, art. 24, p. 2824). Muito embora o artigo 24 do referido DL destaque as informações que o orientador cooperante possa apresentar como ponderações obrigatórias no parecer avaliativo, assim como as do coordenador do departamento curricular correspondente, desataca-se o peso preponderante do professor universitário sobre a apreciação desse orientador cooperante.

É, portanto, com base nessa legislação principal que são instituídas as Práticas Supervisionadas nos programas curriculares do Mestrado em Ensino de Geografia da FCSH/Universidade Nova de Lisboa e do IGOT/Universidade de Lisboa. Mencionem-se também outras referências para esses programas, tais como a Lei de Bases dos Sistema Educativo Português — nomeadamente no art. 33 que versa sobre os princípios gerais acerca da formação de educadores e professores —, bem como as orientações, programas e metas curriculares para o ensino básico e secundário e demais orientações gerais da política educativa portuguesa.

Conforme já referimos no Capítulo 2, os Mestrados em Ensino de Geografia das duas universidades investigadas designam de maneira distinta a organização curricular da prática supervisionada, sobretudo no que concerne ao tempo letivo dedicado às fases de incursão escolar para a realização das atividades de observação e lecionação. No Quadro 51, apresentamos uma breve síntese acerca da concepção, organização curricular e objetivos das componentes sob as quais se estabelece essa prática nos dois mestrados em Ensino de Geografia.

Quadro 51 | Organização curricular e objetivos da prática supervisionada nos dois mestrados em Ensino de Geografia de Lisboa. (Elaborado pela autora, com base nos Planos de Estudos dos Mestrados em Ensino de Geografia investigados, 2016).

	IGOT/ULISBOA	FSCH/NOVA
<b>CRÉDITOS</b>	48, distribuídos em IPP1 (6 cr), IPP2 (12 cr) e IPP 3 (30 cr)	50 cr, distribuídos em Orientação da Prática de Ens. Supervisionada (5 cr) e Prática de Ens. Supervisionada (45 cr)
<b>ORGANIZAÇÃO NA MATRIZ CURRICULAR</b>	IPP 1 - 1º ano, Semestre II IPP 2 - 2º ano, Semestre I IPP3 - 2º ano, Semestre II	Orientação da Prática Supervisionada - 1º ano  Prática Supervisionada - 2º ano
<b>OBJETIVOS</b>	Ênfase nas atividades de planificação desenvolvimento, reflexão e avaliação das ações docentes, considerando a importância da inovação pedagógica e das habilidades de comunicação escrita e oral, bem como a atenção, na última IPP para a elaboração do Relatório, com cariz científico e crítico-reflexivo.	Na Orientação da Prática Supervisionada, focalizados na investigação em Geografia e na Prática Supervisionada propriamente dita, destaque para a articulação entre conhecimentos científicos, pedagógicos, e didáticos e entre os processos de planificação, lecionação, gestão e avaliação docente em Geografia.

Destacamos, portanto, um aspecto central acerca dessa tentativa de síntese. Há um maior número de créditos dedicados a essa componente curricular no Plano de Estudos relativo ao Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Nova de Lisboa em relação a esse mesmo Curso

no IGOT. Entretanto, essa diferença curricular não se reverbera em aumento da dimensão prática, no âmbito de maior incursão escolar e desenvolvimento efetivo de atividades da Prática Supervisionada na primeira instituição. Ao contrário. O Seminário de Orientação da Prática Supervisionada, antecedente à própria Prática, focaliza seus objetivos e conteúdos nas competências relativas à reflexão, pesquisa e escrita científica alusiva à investigação da prática de ensino-aprendizagem de Geografia.

É no segundo ano de formação que os mestrandos inserem-se efetivamente no núcleo da Prática Supervisionada, realizando as atividades de observação e análise de contextos educativos, aplicação prática de currículos e programas de Geografia, planejamento de aulas e unidades de ensino e lecionação de aulas e unidades didáticas (Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Geografia, Mestrado em Ensino de Geografia da FSCH/UNL).

O Mestrado em Ensino de Geografia do IGOT, por seu turno, provoca a dinâmica dessas atividades desde o primeiro ano de formação, por intermédio da IPP 1, ainda que nessa fase o foco seja a observação das situações educativas, mas privilegiando, desde então, a concepção de estratégias didático-pedagógicas relacionadas ao planejamento de ensino. (Mestrado em Ensino de Geografia IGOT/Ulisboa).

Vale destacar que o Mestrado em Ensino de Geografia do IGOT disponibiliza, inclusive no sítio eletrônico do Instituto, o Regulamento de Iniciação à Prática Profissional no qual, à luz das referências normativas supramencionadas, são apresentadas:

- as atividades constituintes dessa componente curricular;
- a obediência aos critérios legais do DL 79/2014 quanto às condições de seleção dos orientadores cooperantes (2 a 4 do Artigo 23º);
- as atividades desempenhadas por esses cooperantes em cada fase da IPP;
- as condições de deslocamento pelo orientador da Universidade até as escolas conforme a carga horária curricular correspondente;
- os tempos dedicados às atividades da prática supervisionada e a quantidade de lecionações em cada IPP;
- o relatório e a defesa consoante o Regulamento de Estudos de Pós-Graduação da Universidade de Lisboa<sup>126</sup>.

---

<sup>126</sup> Disponível em <http://www.igot.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2016/09/Regulamento-de-Iniciação-à-Prática-Profissional-Mestrado-em-Ensino-de-Geografia-16-de-setembro-de-2016.pdf>

### 3.5. Entre os princípios norteadores e a execução das práticas supervisionadas: impasses e desafios

A despeito dos elementos conceituais, situacionais e metodológicos apresentados nos documentos, tanto no caso das licenciaturas em Geografia do Ceará, quanto nos Mestrados em Ensino de Geografia de Lisboa, a realização do Estágio nessas instituições ganha, na prática, contornos muito específicos. Não obstante o exposto na base documental, a investigação registrou distâncias a serem vencidas entre o que rezam as normas vigentes, tanto das licenciaturas quanto dos mestrados, e a realidade instituída nas práticas supervisionadas.

Com base nos instrumentos de recolha dos dados já referenciados — inquéritos, entrevistas, bem como observações de situações educativas — abordaremos alguns aspectos que nos ajudam a reconhecer como essas dimensões: concepção de Estágio, carga horária, espaços de realização, acompanhamento das atividades, processo avaliativo e produtos finais se materializam entre documento e realidade. As análises nos permitiram chegar a algumas ilações que dizem respeito:

- ao Estágio na cadeia da (des)articulação entre as dimensões científica e pedagógica do saber geográfico;
- a uma maior ênfase à componente investigativa, a despeito das dificuldades em pô-la em prática;
- à incursão na escola, considerando mudanças e permanências;
- à mobilização das escolas, no que concerne a recrutamento e aos protocolos de cooperação;
- ao lugar dos professores cooperantes, no âmbito da preceptoria e da gestão supervisiva.

#### *O Estágio na cadeia da (des)articulação entre as dimensões científica e pedagógica do saber geográfico*

A costura dessa almejada articulação consiste no próprio currículo em movimento. Esse território em disputa, como nos lembra Miguel Arroyo (2011), ao mesmo tempo campo de experiências, saberes e dinâmicas sociais, normatização e organização do trabalho e da formação docente. Compreendido aqui não apenas o currículo *formal*, onde se apresentam os objetivos que mencionam as legislações e os preâmbulos, mas também o currículo *real*, onde esse plano se converte em situações de aprendizagem e no que é efetivamente ensinado, e o currículo *escondido* ou *não-dito*, aquele que, como nos lembra Perrenoud (1995), “escapa a formulação precisa, mesmo tendo em conta os objetivos ‘não-cognitivos’ ou ‘sócio-afetivos’” (Perrenoud, 1995, p. 56-57).

Os currículos elaborados a partir das novas prescrições e determinações, tanto no Brasil quanto em Portugal, anunciam essa busca por uma racionalidade pedagógica na formação docente

(Terrien, 2006; Campani, 2015, Bernstein, 2003), cujo alicerce é o próprio encontro entre os saberes específicos e a perspectiva epistemológica dessa formação (Apple, 1982; Giroux, 1999).

Entretanto, é forçoso assumir um aspecto fundamental, acerca desse anúncio. Ele precisa sair do campo do currículo prescrito, formal, para a esfera de uma objetivação, não adiantando, assim, que nos planos de estudos e projetos pedagógicos, como os que são apresentados nessa tese, manifeste-se o desígnio de uma nova racionalidade, se no currículo real prevalecerem transposições pragmáticas dos saberes individualizados e a reprodução da lógica técnico-instrumental.

Se estamos assumindo, desde longa data, que o Estágio Supervisionado não deve ensejar o lugar inédito da prática pedagógica, que se fez ausente durante toda a formação, estamos a dizer que ele deve inserir-se num projeto formativo onde essa dimensão científico-pedagógica está bem alinhavada, não somente em termos de um design curricular, mas de experiências e ações concretas que revelem essa articulação. Apesar dos reconhecidos avanços, as professoras entrevistadas da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade Estadual do Ceará, Campus Fafidam, apresentam limitações tanto no desenho do currículo formativo quanto na sua efetivação.

No caso da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, eu faria... não é tanto a questão das disciplinas, mas dentro da disciplina de Didática eu consigo dizer que o modelo curricular, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível das metodologias, ainda é muito clássico. Não prepara devidamente os professores para a escola que eles vão enfrentar; para aquilo que os alunos precisam que sejam os professores na escola. (Professora formadora, FSCH, UNL).

Eu não vejo um projeto coletivo como um Projeto Político-Pedagógico deveria ser. E vejo também uma disputa de conhecimento dentro do currículo de áreas da geografia. Porque, veja, mesmo com essa transição, não é só a organização das disciplinas de Estágio, mas é o modo como elas são ainda negadas dentro do curso de formação de professores de geografia. E as disciplinas de Oficina eu acredito que venham mais no sentido de instrumentalizar os estudantes. É tanto que quando eles chegam no Estágio, eles não conseguem mobilizar essa aprendizagem das disciplinas de Oficina, tão pouco conseguem mobilizar uma Geografia Acadêmica para uma Geografia Escolar, como eu venho acompanhando esses estudantes na supervisão. (Professora formadora, FAFIDAM/UECE).

As dificuldades inerentes a essa mediação didática, referida no último depoimento, tem relação direta com a própria formação e identidade profissional daqueles que formam futuros professores de geografia. Essa perspectiva bacharelística da profissionalização atravessa a história de formação desses formadores, com impactos profundos sobre a sua identidade docente<sup>127</sup> (Tardif,

---

<sup>127</sup> Consideramos, nesse domínio, a identidade como elemento dinâmico e processual, que se erige pelos liames entre o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (Nóvoa, 1992) e pelo contexto sócio-histórico em que se inserem os atores sociais e seus saberes acumulados, decorrentes das singulares histórias de vida, emoções, dos pensamentos, valores e experiências diversas (Tardif, 2000).

2000, 2002; Nóvoa, 1992; Pimenta, 1999), no tocante à articulação entre as dimensões científica e pedagógica dessa profissionalização. Sobre essa dimensão, seguem as narrativas das professoras da Universidade Regional do Cariri (URCA) e da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA):

Nós temos professores que lidam com alunos no processo de formação inicial que não tiveram na sua formação nenhuma disciplina pedagógica. Tem o bacharelado e estão trabalhando. Isso dificulta um pouquinho o processo, mas isso é a realidade. A gente tenta trabalhar com ela e superar”. (Professora formadora, URCA).

O que eu realmente gostaria era que houvesse essa articulação — conteúdos específicos, conhecimentos pedagógicos, nas práticas, nos estágios. Porque em termos ideológicos, de concepção, de formação, até que a nossa matriz tá dando conta. Consegue realmente abarcar algumas questões necessárias. Agora, colocar isso na prática é que eu acho muito complicado. A gente ainda tem a concepção de que o aluno bom é o pesquisador nas áreas de conhecimento geográfico. Essa lógica de deixar claro pros alunos que eles estão se formando professores de geografia é algo que — não sei onde nem como — a gente teria que deixar claro. Nós somos geógrafos? Somos. Mas estamos sendo formados pra ser professores de geografia. Então em termos de concepção do que é ciência, do que é educação e como a geografia se insere nisso, a gente ainda deixa muito a desejar. (Professora formadora, UVA).

No caso cearense, é preciso reconhecer a importância das reformulações, considerando as circunstâncias históricas em que esses sujeitos, agora formadores, foram formados (no âmbito da profissionalização antecedente às DCN):

- contextos curriculares baseados no conceito de aplicação dos conhecimentos e pouco exigentes em relação ao contato com a realidade da docência, considerando sobretudo a carga horária existente em torno de apenas 120 horas de prática de ensino e ao final da formação;
- separação rigidamente estabelecida entre as componentes científicas específicas da geografia e as componentes didático-pedagógicas da formação ampla, tendo em conta o paradigma aplicacionista;
- negligência da componente investigativa relacionada à formação de professores, à educação geográfica e ao ensino de geografia em razão do viés separatista entre pesquisa e prática de ensino;
- limitação da prática, em alguns casos, ao processo de lecionação, desprovido de observação das situações educativas, acompanhamento e participação da vida escolar;
- falta de apoio institucional, da escola e da universidade, à prática supervisionada, deixando o licenciando entregue à sorte das circunstâncias.

Portanto, as Diretrizes, em conjunto com outras políticas de formação e qualificação docente, tiveram um peso crucial no movimento nacional pela criação de setores específicos de ensino nos programas de formação e, conseqüentemente, nos concursos para docentes, em nível

superior. Até os anos 2000, as componentes curriculares mais ligadas diretamente ao Ensino e nomeadamente à Prática Supervisionada, eram ministradas por profissionais cuja formação inicial não demandava qualquer afinidade com o ensino, além da falta de experiência com a atuação na Educação Básica.

Nesses mesmo recorte de tempo, também em Portugal, esses quadros eram maciçamente ocupados por docentes que tinham formação, vinculação identitária e aperfeiçoamento profissional com a Geografia Humana ou Física, assim como se dava no Brasil.

Pela minha formação, eu optei pela Geografia Humana, mas também sempre ministrei disciplinas ligadas ao Ensino de Geografia. Não existia àquela época concurso para a área do Ensino de Geografia. Assim, eu sempre ministrei disciplinas da área de Humana, mas também sempre ligadas ao Ensino de Geografia, aos estágios, à formação de professores (Professora formadora, UVA).

Eu havia feito concurso para Geografia Humana, mas quando cheguei à faculdade, fui ser professora de Estágio e de Prática de Ensino... e aí começa toda a minha afinidade e uma aproximação com os estágios e com a prática de ensino (Professora formadora, FAFIDAM/UECE).

E houve uma altura em que aqui na casa, eu era o único professor com habilitação para a docência, aquilo que nós chamamos de uma formação pedagógica. Porque para ser professor da Faculdade, não é preciso ter formação pedagógica, só a científica. E aí está a gênese da minha ligação ao ensino (Professor formador, FCSH/UNL ).

Enfim, uma profissionalização pautada no padrão dominante da racionalidade técnica sobre a epistemologia da prática, da aplicação da teoria científico-técnica sobre a prática (Schön, 1983), repercutindo numa formação órfã de suporte institucional à constituição da profissionalidade docente, como revela o depoimento a seguir:

Porque você sai da universidade, é jogado dentro da sala de aula, sem conhecer a escola. Então, a única preocupação era preparar aulas pra ir dar naquela turma que você escolheu pra ser professora de geografia, que nem sempre você tem o acompanhamento do professor... que foi o meu caso. A professora me recebeu, eu disse quantas horas eu tinha que dar naquela turma e passamos o período todo sem ver a professora. Não houve o aprendizado, porque ele vem através do diálogo, porque você aprende, imitando o outro... nem imitar a gente conseguiu, porque a professora não “tava” lá. Você aprende porque os professores vão te mostrar que instrumentos você vai poder utilizar naquela escola, planejar, rever as dificuldades que a turma pode apresentar. Então não houve isso. Você vai aprendendo por ensaio e erro a ser professora. Na licenciatura, como aluna, a trajetória foi assim. E aí você vê que a coisa não tá funcionando como deveria e se apega aos textos acadêmicos. Você vai ler. Foi que eu vim conhecer realmente o que é prática docente, o que é Estágio e eu sabia que não era aquilo. Estágio não se resume a uma regência de sala de aula (Professora formadora, UFC).

Naturalmente, a transição curricular, per se, não assegura uma mudança de concepção e de postura profissional, mas abre condições inegavelmente favoráveis. Uma nova epistemologia da prática docente, entretanto, processa-se, antes de mais nada, por meio de alguns aspectos imprescindíveis, como:

- a) o reconhecimento da amplitude dos saberes profissionais — conhecimentos, competências, habilidades, mas também dimensões éticas, como valores, saberes cotidianos, julgamento prático (Tardif, 2002).
- b) a revisão do que é ciência, do que é científico e do que é objeto passível de investigação. Essa mudança de visão em relação ao ensino e à abrangência do corpo de saberes atravessa também a relação dos conhecimentos universitários com os conhecimentos dos professores da educação básica e secundária.
- c) a busca pela mediação didática dos conteúdos geográficos durante a formação, acompanhando os novos planos de estudos traçados a partir das reformas.

Essa relação científico-pedagógica imprescindível, que caminhe da formação inicial rumo ao chão da escola, diz respeito, inclusive, às singularidades entre o saber geográfico científico e o escolar, questão tratada por François Audigier (1994) e Francisco Rodriguez Lestegás (2002, 2012), dentre outros, os quais nos alertam para essa concepção de ensino academicista, que se mantém simplificando e reduzindo este último saber a uma miniaturização do saber acadêmico, e se reproduzindo na formação de professores de geografia. O depoimento a seguir faz referência a como essa dificuldade de construção e mediação didática do conteúdo geográfico, durante a formação inicial, reflete-se no exercício da prática e na utilização de recursos, como o manual escolar de geografia.

A minha disciplina de Estágio tem mostrado que os alunos quando chegam à Escola Pública e vão conhecer os conteúdos dos livros didáticos, eles sentem uma dificuldade enorme de abordar esses conteúdos. Tenho observado que esses alunos vão querer reproduzir uma abordagem e uma metodologia que nós utilizamos nas aulas, na Faculdade. É bem diferente você preparar uma aula da licenciatura quando nós não temos a preocupação que esses alunos é que vão assumir a escola pública no futuro. Então tem alunos excelentes, capazes de fazer uma discussão belíssima sobre a questão agrária, sobre a inserção e as consequências para o espaço e para as pessoas do capital no campo, mas quando eles se deparam com o conteúdo de geografia que vai discutir a questão agrária, eles sentem uma dificuldade na forma de transmitir esses conteúdos para que seus alunos possam compreender (Professora formadora, UVA).

Ou seja, é preciso conjuntamente aos avanços do currículo oficial, uma mudança profissional na condução desse currículo. No Brasil, a ampliação dos programas de mestrado e



doutoramento, em todo o país, de linhas de investigação na área do ensino, bem como a nova configuração do currículo, com a ampliação de horas relativas à componente curricular científico-pedagógica, foram, sem dúvida, indicativos decisivos, senão de uma mudança significativa na composição dos quadros — o que ainda é um longo horizonte a alcançar —, mas de uma indicação nessa direção.

No caso português, relativamente às mudanças curriculares tocantes à profissionalização, observa-se que já havia, antes de Bolonha, Unidades Curriculares voltadas ao Ensino e à Didática de Geografia, como nos informa um dos entrevistados: “Tem a cadeira de Didática que tinham, e as Metodologias de Ensino (...) e continuam a ter. Portanto, a única diferença que existe é ao nível da organização da prática profissional” (Professor Universitário, IGOT). Registra-se uma ênfase a Bolonha muito mais no âmbito da vertente teórica e investigativa acerca do ensino e da formação do que da dimensão prática, que já se realizava no âmbito da licenciatura.

Então, os nossos alunos tem uma formação inicial que corresponde à licenciatura em geografia e depois o mestrado habilita-os profissionalmente para a lecionação de geografia (...) É uma formação inicial. Portanto, é importante não esquecer isso. Mas é também uma especialização, para a lógica de Bolonha. E a ideia foi criar um leque de disciplinas que ajudasse esses futuros professores a dominar pelo menos a parte mais teórica daquilo que é o ensino da geografia. (...) Em termos teóricos, eles ficam a dominar enfim os conceitos básicos da geografia, as principais teorias que dizem respeito ao ensino-aprendizagem da geografia, o trabalho do professor de geografia na escola (Professora formadora, IGOT).

Então, embora os professores universitários entrevistados em Portugal também não sejam dedicados apenas ao ensino de Geografia, uma vez que alguns também atuam no ensino e na investigação em outras subáreas dessa Ciência, consideramos que há elementos significativos na construção de uma identidade com a formação de professores, dentre os quais destacamos o aspecto curricular inerente à formação inicial desses formadores, sobretudo o contato com as componentes de ensino de geografia, nessa articulação teórico-prática relativa à profissionalização e mesmo o contato com a escola antes do ingresso à carreira universitária.

No que se refere à trajetória profissional desses professores portugueses entrevistados, pesa fundamentalmente, nessa averiguação, a experiência com o ensino básico e secundário, que todos eles registraram em seus depoimentos, diferentemente do caso cearense, onde se evidencia parte do corpo formador sem qualquer experiência dessa natureza, anteriormente ou durante a atuação no Ensino Superior.

Não obstante, a entrevista dessa formadora portuguesa problematiza a hegemonia da formação científica sobre a dimensão didática em Geografia, um gargalo que evidencia o peso das especializações no parcelamento do saber geográfico, e sobretudo, a vigência dessa desarticulação

científico-pedagógica na negação dos saberes considerados necessários à profissionalização para a docência, nessa área.

Porque dada a especialização dos professores que tem e das cadeiras que tem, acontece que as pessoas sabem geografia, sabem mais geografia do que eu quando saí do curso, como é óbvio; sabem outra geografia, e ainda bem que sabem, mas não sei se saberão os fundamentos que permitam depois saber didatizar a geografia no ensino básico e secundário (...) Não é que as cadeiras tenham o nome de cadeiras especializadas. Mas os próprios professores que dão essas cadeiras, por via da forma como são avaliados, e são avaliados fundamentalmente pela componente científica e não pela componente didática, é certo, não é? Acontece então que os professores nas universidades ensinam muito aquilo no qual eles são especializados, que não são necessariamente aquilo que os alunos tem que saber no ensino básico e secundário. (Professora formadora, FCSH/UNL).

Portanto, embora seja inegável que as reformulações tenham feito avançar questões fundamentais como o fortalecimento do professor-investigador, e especificamente no caso das licenciaturas cearenses, a destinação de uma maior carga horária de natureza prática à formação inicial, em consonância com a ampliação da carga horária de estágio, a efetivação dessa transição curricular exige uma racionalidade pedagógica como motor dessa formação, de modo que a criação de condições institucionais dirigidas a essa racionalidade prática constituam a base da profissionalização. Ou, nas palavras de Nóvoa (2009), nos levem verdadeiramente a uma “formação de professores construída dentro da profissão”.

É preciso, nesse tocante, reconhecer que o trabalho docente se realiza em territórios educativos muito diversos, o que nos impele a investigar tanto os desafios, dilemas e experiências desse saber específico docente, preocupação introduzida entre nós por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), como também os espaços educativos tão múltiplos, singulares e distintos. O depoimento dessa professora formadora da Universidade Estadual do Ceará nos convida a refletir como o Estágio está se apropriando dessa diversidade, por exemplo, no que tange à realidade da Educação do Campo<sup>128</sup>.

(...) Dar oportunidade desses alunos reconhecerem a realidade da escola do campo. Eles já estão numa região que a gente chama de interior. E muitos deles não moram nas sedes, moram na zona rural. De conhecer a escola do campo, que o próprio PP fecha quando diz que o estágio só deve se realizar na sede do município. Então a gente até perde a oportunidade de conhecer a realidade da escola do campo, a

---

<sup>128</sup> A Educação do Campo, com forte influência teórico-metodológica da educação popular e das práticas e valores dos sujeitos que constituem a realidade do campo, consiste numa conquista dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, expressando uma redefinição da concepção do campo e das noções de trabalho, moradia, cultura, dentre outros aspetos inerentes a essa realidade, inserindo na pauta da Educação uma agenda de reprodução social da vida nesse espaço, por meio dos processos educativos. (Arroyo, 1989; Caldart, 2000)

escola indígena, a escola dos surdos mudos, observar como tem sido implementada a questão das libras nas escolas, agora que é obrigatório nos cursos de formação de professor. Como a escola tem dado conta de atender isso... eu penso que os alunos tem que ter mais esse olhar. Eu lembro que um dos relatos das meninas de estágio foi que só no final, ela foi perceber que tinha uma aluna cega na turma. (Professora formadora, FAFIDAM/UECE).

O aspecto a seguir trata de uma dimensão que as reformulações nos dois territórios permitiu avançar, pelo menos no âmbito de uma inserção curricular. Mas focaliza também impasses que dificultam colocar em prática essa dimensão — a da pesquisa.

#### *Uma maior ênfase à componente investigativa*

A partir do Processo de Bolonha e da passagem dessa formação inicial para o âmbito da pós-graduação, assume-se que no caso português a preparação para a docência em Geografia avança para uma profissionalização mais acadêmico-científica, a partir da qual a vertente teórico-investigativa adquire maior relevância no arranjo curricular, na estrutura, concepção e desenvolvimento do Curso. Entretanto, há imenso desafio em colocar na pauta investigativa os dilemas inerentes ao ambiente da ensino básico e secundário.

Porque o que se fez foi: nós tínhamos aquela cadeira da Didática, etc. e depois nós passamos a ter unidades curriculares uma para as metodologias do ensino, outra para didática da geografia, o que permitiu a Didática da Geografia, na forma como eu abordo e que está nos programas... é muito mais teórica, muito mais sobre a teoria da própria geografia escolar, as características, os atributos e porque deve ser ensinada. Portanto, há toda uma unidade curricular voltada para a formação do que é a geografia e a educação geográfica, porque a geografia na formação dos jovens... E depois numa segunda unidade curricular ligada às metodologias, muito mais operacionalizar e por em prática uma planificação de unidade didática, implementá-la e mobilizar todos os recursos em prol dessas questões. Portanto, houve avanços interessantes nesse sentido (Professora formadora, IGOT).

Uma vez que é dada prioridade à investigação de metodologias e estratégias no desenvolvimento de competências, é suposto estes também desenvolverem nos seus alunos. Por outro lado, privilegia-se uma atitude de questionamento e análise crítica permanente sobre as práticas conducentes à aquisição do saber e construção do conhecimento. Acresce, ainda, a necessidade de promover uma maior interligação entre a teoria e a prática, tomando como ponto de partida os saberes experienciais e usando os conceitos teóricos sobretudo como um recurso para a elaboração de quadros compreensivos da realidade. (Professora formadora, FLUC, Universidade de Coimbra).

É preciso, contudo, fazer uma ressalva ao lapso temporal em que se fundiram a História e a Geografia, nessa formação em nível de Mestrado, o que provocou indubitavelmente embaraços teórico-metodológicos cruciais à profissionalização. A ruptura dessa fusão, historicamente reconhecida como importante conquista, também é lembrada nesse aspecto da autonomia curricular e científica inerentes a essas áreas de saber.

Acho que houve mudanças pra melhor nalgumas questões da formação científica porque há um reforço, inclusivamente na componente científica dos alunos. Eu não estou a falar... houve ali uma situação em que a História esteve fundida com a Geografia, e isso foi... essa experiência foi péssima, porque nós nunca nos entendemos verdadeiramente; foi um casamento forçado. As disciplinas tem características muito diferentes do ponto de vista da formação, e portanto, não é com novas unidades curriculares que um geógrafo vai estar apto para ter as suas competências e os conhecimentos básicos e a História... vice-versa. Portanto, eu não falo aqui... foi muito difícil essa parte que vigorou até dois anos atrás. Salvo erro, teve esse modelo durante 05 anos. Mas na última formação, última fase, que já é a formação novamente do Mestrado, mas agora na Geografia, até muito por luta direta do Professor Sérgio Claudino, que foi o que mais se envolveu nessa separação, e portanto, hoje estão separados e acho que essa componente, me parece que se os alunos a levarem com afinco, que se envolvam verdadeiramente, acho que é uma excelente formação de professores. (Professor formador, IGOT/ULisboa).

Portanto, reconhece-se que na adaptação dos cursos de formação de professores do Ensino Básico e Secundário aos compromissos de Bolonha, nomeadamente a partir do DL 43/2007, fulgura uma ênfase à dimensão da pesquisa, permitindo uma maior aproximação teórica à geografia escolar e à metodologia do ensino de geografia. É o que também destaca o depoimento dessa professora formadora do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade do Porto.

É dada prioridade à investigação de metodologias e estratégias no desenvolvimento de competências que é suposto estes também desenvolverem nos seus alunos. Por outro lado, privilegia-se uma atitude de questionamento e análise crítica permanente sobre as práticas conducentes à aquisição do saber e construção do conhecimento. Acresce, ainda, a necessidade de promover uma maior interligação entre a teoria e a prática, tomando como ponto de partida os saberes experienciais e usando os conceitos teóricos sobretudo como um recurso para a elaboração de quadros compreensivos da realidade (Professora formadora, FLUP).

Entretanto, embora enfatize esse ambiente curricular mais favorável ao princípio investigativo, a Docente reforça limitações no desenvolvimento da investigação em Geografia nessa área em relação às demais áreas do saber geográfico. Sobretudo quando esse campo de conhecimento envolve conteúdos relacionadas à formação educacional mais ampla, não podendo, assim, prescindir do entendimento de questões ligadas a comportamentos, saberes, valores e atitudes inerentes aos diversos níveis cognitivos de aprendizagem. É preciso, nesse terreno, valorizar as explorações exordiais acerca desse tema, bem como reconhecer as lacunas epistemológicas que o Ensino de Geografia apresenta na teoria do conhecimento desses aspectos.

(...) Parece-me, por vezes, muito difícil de conciliar práticas/metodologias docentes com a investigação geográfica encarada aqui como o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa que visam acrescentar algo de diferente – ou transformar – o espaço geográfico. A razão talvez se possa encontrar no facto da formação de professores ter uma componente de formação educacional geral e de didáticas sempre orientadas para uma prática que depois se desenvolve em torno de

conteúdos para o EBS. Dito de outra forma, tendo em conta o que comumente assumimos como investigação em Geografia, nem sempre é valorizado o esforço e exercícios que fazemos de exploração de comportamento, atitudes e saberes dos nossos jovens do EBS. (Professora Formadora, FLUC).

Contudo, o “conservador” DL 79/2014 desvaloriza claramente a dimensão investigativa que é mencionada uma única vez.

No caso cearense, também se verifica uma maior expressão dessa dimensão investigativa nos currículos de formação de professores, à luz das próprias orientações das DCN, que apontam a pesquisa como princípio pedagógico imprescindível ao exercício profissional do magistério e da prática educativa (DCNs 2001/02, 2003, 2005, 2013). Essa prescrição normativa resultou, pelo menos, no reconhecimento da investigação como base da formação docente.

Uma questão importante é a questão da pesquisa. As disciplinas tem uma riqueza imensa, as ementas estão muito bem elaboradas, e quando você pensa a pesquisa como caminho na formação do professor, você tá vendo alunos que estão preocupados em aprender e não vão receber aquela carga de entulhos, conteúdos que eles não vão saber o que fazer, eu penso que a gente não pode esquecer desse viés da pesquisa na formação do professor. E é interessante como os alunos se envolvem nessa atividade. Desde o primeiro semestre. A nossa estrutura ainda não dá conta disso eficazmente e eu tenho certeza que a renovação desse modelo aos poucos vá ventilando, abrindo janelas, pra que isso aconteça (Professora formadora, URCA).

Não havia essa preocupação com a formação do professor-pesquisador, professor que questiona sua prática, que elabora o conhecimento com relação à escola, ao ensino que se faz na escola. (...) Então nesse sentido a gente tem avançado nessa concepção do que é o estágio como componente curricular numa formação docente. Os alunos vivenciam a escola, vão à escola e se colocam como professores pesquisadores, porque são assim orientados, a partir do 5º semestre, obedecendo às diretrizes curriculares (Professora formadora, UFC).

Essa mudança de paradigma, consistente nas reflexões aprofundadas no campo teórico das categorias professor-reflexivo, prático-reflexivo, professor-investigador (Schön, 1993; Tardif, 2002; Ludke, 2005; Alarcão, 2001) e que diz respeito à queda desse muro rígido entre pesquisadores acadêmicos e professores, aparece como narrativa nos Projetos Político-pedagógicos de Licenciatura em Geografia do Ceará, desde a apresentação dos objetivos e do perfil de profissional desejado até a concepção de componentes estratégicos, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o Estágio.

Entretanto, como se viu no capítulo anterior, que destacou as orientações temáticas dos TCCs nesses PPs, apenas parte dos Projetos determina a aproximação desse investigador e futuro professor com os temas da educação geográfica e/ou da profissionalidade docente. Essa omissão científico-epistemológica herda, no caso brasileiro, do velho problema de construção da identidade dos cursos de licenciatura, que muitas vezes, como já reforçamos, funcionam como anexos de

cursos de bacharelado, ou por extensão desses, na organização curricular, ou por lacunas de formação e/ou identidade com a área da docência entre os formadores que concebem, elaboram e reformulam esses currículos.

Ante o exposto, o Projeto Pedagógico de Curso<sup>129</sup> de Geografia da URCA é o que se destaca nessa demarcação da relação ensino-pesquisa voltada à formação docente. Orienta que “o tema/problema de estudo monográfico deverá ser relacionado ao Ensino de Geografia, tendo em vista que o curso é de licenciatura”. (PPC Urca, 2014, p. 41)

No âmbito das elaborações dos Projetos Político-pedagógicos em todo o terreno das licenciaturas, no Brasil, a relação entre estágio e pesquisa se preconiza como imprescindível à formação inicial, entretanto, com nuances muito específicas. No caso do PPP da FAFIDAM/UECE, é bem verdade que a componente curricular que mais diretamente aborda a dimensão da pesquisa, na matriz das disciplinas, é o TCC, concebido como:

uma oportunidade de reflexão que permite, aos discentes em formação, construir na práxis da investigação e nos primeiros contatos com a escola (a partir dos Estágios Supervisionados) proximidades com a realidade sensível da Região, da cidade-campo e dos bairros-comunidades onde vivem os estudantes. As exigências para a elaboração da pesquisa é, de alguma maneira, uma síntese histórica da graduação do licenciando e futuro professor-educador vinculado ao ensino de geografia. (PPP Geografia FAFIDAM, 2011).

É interessante observar, entretanto, que das três disciplinas que concentram as 405 horas destinadas à Prática Supervisionada, uma delas, o *Estágio Supervisionado em Geografia I* constitui um terreno bastante propício para a investigação das estruturas e das relações tecidas entre os envolvidos nas situações educativas e na prática de ensino de geografia. Na proposta disciplinar, não decorre nesse primeiro Estágio a lecionação propriamente dita, mas a observação, diagnóstico e vivência da estrutura organizacional e administrativa da escola e da dinâmica do projeto pedagógico. Portanto, apresenta claramente um viés investigativo, na prática nem sempre potencializado, com a devida problematização das questões referidas, com a utilização de metodologia específica embasada de literatura e com os instrumentos de recolha e tratamento de dados que possam qualificar a reflexão sobre essas questões.

Há, ao contrário, uma tendência de se considerar menos importante essa primeira fase da prática supervisionada, uma vez que não consiste na regência propriamente dita.

Além disso, as demais disciplinas que constituem essa prática, ou seja o Estágio I, voltado ao Ensino Fundamental (que corresponde, em Portugal ao Ensino Básico), e o Estágio II,

---

<sup>129</sup> A variação de nomenclatura que essa tese apresenta em relação aos Projetos Pedagógicos, entre “Projeto Político-pedagógico/PPP” e “Projeto Pedagógico Pedagógico de Curso/PPC”, corresponde à maneira diversa como cada Curso/Colegiado que compõe a investigação conceituou esses projetos, no âmbito de suas elaborações e reformulações.

direcionado ao Ensino Médio (Ensino Secundário português), têm cerca de 60% da carga orientada, na concepção, para a instância investigativa. O PPP de Geografia da Fafidam tem uma previsão de cerca de 60% da carga horária para encontros teórico-presenciais; diagnóstico do espaço escolar, plano de estágio e relatório final de atividades.

Não obstante, nessa fase dos estágios II e III, a preocupação central do planejamento das atividades tanto quanto da produção do relatório ainda consiste fortemente na regência, apartando, a dimensão do ensino da pesquisa, como herança da desarticulação sobre a qual falamos anteriormente entre a dimensão científica e a pedagógica. Ademais, essa fase dos Estágios II e III coincide com a elaboração do projeto de TCC e decorrente produção da monografia.

Quando o TCC não orienta claramente essa investigação para a educação geográfica, formação docente ou temas afins à área do ensino e da profissionalização, como é o caso do PPP da Geografia Fafidam/UECE, observa-se que os discentes investem esse tempo final decisivo da formação inicial em atividades curriculares que não potencializam essa relação ensino-pesquisa, mas ao contrário, podem reforçar essa dicotomia, a depender da natureza temática dos trabalhos monográficos e do distanciamento do real sentido e significado da formação docente em geografia.

O PPP do Curso de Geografia da UFC, o qual também passa por revisão no momento de escrita dessa tese, distribui de uma forma mais interessante a carga horária que se refere à observação do espaço escolar, de suas estruturas e atividades, uma vez que, iniciando-se a partir de meados do Curso, e distribuindo-se em 04 disciplinas e não apenas 03, oferece um espaço específico no Currículo — o Estágio II — para refletir o ensino da Geografia no contexto sociopolítico brasileiro, considerando a educação especial, indígena, à distância, etc. (PPP Geografia UFC, 2011, p. 28). Essa é uma vertente imprescindível à prática investigativa, porque diz respeito à dimensão das diversidades territoriais que produzem e refletem as políticas, os programas e as perspectivas da educação, inclusive a educação diferenciada.

Na Licenciatura em Geografia da URCA, onde o discente na segunda metade do curso passa a ser estagiário, o Projeto Pedagógico assume o conceito de professor reflexivo, da reflexão na ação e da pesquisa como base da profissionalização como eixos norteadores do estágio. Sendo assim, direciona os Estágios I e III para observação e reconhecimento dos aspectos organizacionais, estruturais e pedagógicos da escola, bem como para as tendências e propostas de ensino de Geografia para os níveis Fundamental e Médio. Assim, os Estágios II e IV orientam com mais ênfase o planejamento e atividades e a lecionação propriamente dita nesses dois níveis referidos.

Há, entretanto, nesse Curso, um pertinente aspecto dessa relação estágio-pesquisa, que diz respeito ao desenvolvimento mútuo da prática supervisionada e do trabalho monográfico, cujo tema/problema é impreterivelmente relacionado ao ensino de Geografia, e decorre em dois

momentos curriculares: Estudos monográficos I, ou seja, o desenho do Projeto de Monografia, juntamente com Estágio Supervisionado III, e Estudos monográficos II, que consiste no desenvolvimento da pesquisa, em paralelo ao Estágio Supervisionado IV. Essa articulação revela uma organização curricular que reflete as premissas dessa integração ensino-investigação e teoria-prática enunciadas na proposta pedagógica.

O Projeto Político-pedagógico da UVA declara a componente investigativa como condição de reflexão e avaliação permanente do trabalho docente, fortemente ancorado em autores, como Pimenta (2004).

O conceito de Estágio e de Prática Pedagógica tem como ponto de partida e de chegada o trabalho docente, competente e refletido, embasado na pesquisa como o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e a prática cotidiana do professor. Por conseguinte, o Estágio e a Prática Pedagógica como atividades específicas de ação refletida, e de acompanhamento da prática docente poderão se configurar como um projeto, desenvolvido e avaliado no coletivo. Tal procedimento vai ao encontro do pensamento de Pimenta, que concebe o Estágio e a Prática Pedagógica como atividade teórica, instrumentalizadora da práxis (vendo o professor como sujeito do conhecimento e agente de transformação na escola e na sociedade e por isso mesmo necessitando refletir sobre o seu trabalho e seu cotidiano na sala de aula (PPP Geografia UVA, 2010, p. 12).

A organização curricular prevê a distribuição de 480 horas de Estágio em 04 disciplinas que ensejam a dimensão investigativa em pelo menos 03 momentos, o primeiro, Estágio I, que, assim como os demais, destina-se à observação da dinâmica escolar e das situações de aprendizagem; o Estágio II, denominado Projeto Temático na Escola, que apresenta uma perspectiva de intervenção, e o Estágio IV, onde se designa a pesquisa-ação, como norte metodológico para o planejamento das ações.

Na prática, os Estágios II e o IV direcionam-se mais efetivamente à lecionação, respectivamente nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, com grandes limitações de acompanhamento tanto da lecionação quanto da perspectiva investigativa, apresentada como gargalo, conforme se verifica no depoimento a seguir:

O único recorte que a gente tem é Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, que eles podem fazer no Fundamental I. Já o Estágio III e o Estágio IV a gente já recorta para o Ensino Médio. Daí como a gente faz: eles vão procurar a escola, a gente dá uma carta de encaminhamento pro Estágio. Eles levam essa carta. Eu, enquanto professora, vou averiguar se esse aluno está mesmo indo. Geralmente eu faço isso, particularmente, por telefone. Só dois casos específicos que eu não consegui contactar a escola por telefone. A escola não é longe daqui. Faz parte da rota de viagens que eu já tenho, então eu fui à escola e a aluna realmente não estava indo. Havia desistido do Estágio. (Professora formadora, UVA).



Considerando que esses Projetos passam, no momento dessa escrita, por novas reformulações, esperamos que a componente investigativa caminhe de forma mais efetiva rumo à cultura epistemológica da didática de geografia e dos desafios da profissão. Uma condição insubstituível para esse avanço é a incursão na escola, tanto pelos licenciandos, quanto pelos professores orientadores de Estágio, na Universidade, não apenas ao final do curso, mas no alvorecer dessa formação inicial.

Em Portugal, essa dimensão investigativa é destacada nos Decretos-Lei (DLs) relativos à regulamentação das modificações da profissionalização para a docência, introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, referente ao novo modelo de organização do ensino superior, a partir de Bolonha. Reforça-se a necessidade de adequar esse futuro professor aos novos desígnios científicos, tecnológicos e educacionais da sociedade contemporânea.

A referência fundamental da qualificação para a docência é o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional, bem como a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional. Neste sentido, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. (Decreto-Lei 43/2007, Diário da República N.º 38, p. 1321, grifos nossos).

Há, nesse âmbito, inclusive, uma orientação interessante, no sentido do Trabalho Final, embora não se tenham Projetos Pedagógicos definindo a organização curricular. Os Planos de Estudos, conforme já referimos, obedecem aos DLs. O Decreto-Lei 74/2006, no seu Artigo 20º, estabelece que o Trabalho Final que integra o ciclo de estudos não consiste exclusivamente de uma dissertação ou um projeto de natureza científica, mas pode compreender também um Relatório Final, relativo ao estágio desenvolvido, no âmbito, por exemplo, da *Iniciação à Prática Profissional*, no caso do IGOT/Ulisboa ou da *Prática de Ensino Supervisionada*, na FCSH, da Universidade Nova de Lisboa. O DL trata ainda, nos artigos 21º e 22º (Diário da República, 2006, p. 2248) da orientação e apreciação e discussão pública desse Trabalho, submetida a um júri de mestrado.

Artigo 21º

#### **Orientação**

1 — A elaboração da dissertação ou do trabalho de projecto e a realização do estágio são orientadas por doutor ou por especialista de mérito reconhecido como tal pelo órgão científico estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, nacional ou estrangeiro.

2 — A orientação pode ser assegurada em regime de co-orientação, quer por orientadores nacionais, quer por nacionais e estrangeiros.

Artigo 22º

#### Júri do mestrado

1 — A dissertação, o trabalho de projecto ou o relatório de estágio são objecto de apreciação e discussão pública por um júri nomeado pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior.

2 — O júri é constituído por três a cinco membros, incluindo o orientador ou os orientadores.

3 — Os membros do júri devem ser especialistas no domínio em que se insere a dissertação, o trabalho de projecto ou o relatório de estágio e são nomeados entre nacionais ou estrangeiros titulares do grau de doutor ou especialistas de mérito reconhecido como tal pelo órgão científico do estabelecimento de ensino. (Decreto-Lei n.º 74/2006, Diário da República, 2006, p. 2248).

É bem verdade que a dimensão científica acerca desse Relatório não se apresenta de forma explícita em nenhum dos três decretos-lei (DL 74/2006, DL 43/2007, DL 79/2014) que legislam essa profissionalização para a docência, pós-Bolonha. Ao contrário, o DL 74/2006, que determina mais detalhadamente a produção desse trabalho final, estabelece uma escolha entre a dissertação — sublinhando o cariz científico nessa produção — e o relatório, cujos objetivos são fixados nas normas regulamentares. Diz o Documento acerca da última componente que integra o ciclo docente relativo ao Mestrado: “uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projecto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objecto de relatório final, consoante os objectivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respectivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos” (DL 74/2006, artigo 20º, alínea b, p. 2248, grifos nossos).

Reconhece-se, em contrapartida, que essa orientação potencializa o centro dessa profissionalização para uma formação do professor-investigador que focaliza suas práticas de observação, registro, sistematização e reflexão nos processos e fenômenos mais diretamente relacionados ao ensino e à formação docente. Quando não se separam o Relatório de Estágio e o Trabalho Final, mas, ao contrário, se articulam, no desenho curricular, o domínio investigativo e as instâncias da prática supervisionada (observação, acompanhamento dos processos letivos e atividades educativas e lecionação), estimula-se a construção desse professor reflexivo, que pensa sobre a prática para nela intervir, melhorando-a. Além disso, o DL orienta que as normas regulamentares dos centros de formação tenham autonomia para definição dos objetivos a que se destine esse Estágio.

Os avanços dessa componente investigativa, evidenciados nos depoimentos de todos os professores formadores investigados em Portugal, dizem respeito ao reforço desse cariz teórico-científico e pedagógico dos Trabalhos Finais, a partir das últimas reformulações empreendidas nos anos 2000.

Em termos científicos, eles ficam com bagagem suficiente para compreenderem a natureza do ensino e da aprendizagem em Geografia. A forma como depois tudo isso vai se refletir na sua prática é sempre um caminho individual, mas eles são avaliados nesse sentido. Têm é que defender um trabalho feito em sala de aula, que é o Relatório de Prática do Ensino Supervisionado, que é uma tese de mestrado. Portanto, há uma defesa pública e nada deve ser feito sem uma contextualização teórica e pedagógica (Professora formadora, IGOT/Ulisboa).

Um dos pontos mais críticos na aproximação entre as instituições de formação — universidade e escola — consiste na efetivação da incursão nesse último espaço. O aspecto a seguir reforça a questão: houve mudanças significativas, a partir das orientações a esse respeito?

*A incursão na escola: o que efetivamente mudou na carga horária e nos espaços de realização, a partir das reformulações curriculares?*

Uma questão que distingue claramente a prática supervisionada no Ceará e em Portugal, revelada por meio das entrevistas, dos questionários e da observação das situações educativas, diz respeito à vivência dos formandos na escola a partir das reformulações curriculares transcorridas nessas duas realidades territoriais.

No caso do Ceará, o que se verificou após as reformulações decorrentes das DCN foi a oportunidade curricular de maior tempo de contato com o espaço escolar<sup>130</sup>, muito embora, na prática, isso nem sempre se configure, em incursão efetiva.

O avanço é a possibilidade do aluno estar por mais tempo na escola com esse formato de estágio, mesmo ainda não tendo consciência real do que é essa instituição e de qual é o papel dele dentro dessa instituição. Esse é o avanço... ele está lá (Professora formadora, UVA, Ceará).

O que melhorou: eu acho que o tempo aluno-escola aumentou significativamente, né? Se no currículo 3+1 nos entrávamos no último ano na escola, hoje eles entram a partir do 5º semestre. Isso contribui pra que eles respirem mais a escola, né? Pisem mais no chão da escola. (Professora formadora, UFC, Ceará).

Ou seja, do ponto de vista normativo, é indiscutível o avanço de 120h para 400h mínimas da prática supervisionada, no caso cearense. A distribuição dessa carga em atividades de formação teórica, planificação, diagnóstico, lecionação e produção do Relatório é definida pelos regimentos e

---

<sup>130</sup> Como se pode verificar na leitura dos quatro Projetos Político-pedagógicos de Licenciatura em Geografia analisados, a distribuição das 400h mínimas de Estágio varia ao longo do percurso formativo. Conforme a matriz curricular da Fafidam/UECE o formando inicia a prática supervisionada somente no 7º semestre do Curso, encerrando o desenvolvimento dessa prática no 9º semestre. Na Licenciatura em Geografia da UVA, a prática supervisionada decorrerá a partir do 4º até o 7º semestre. Na URCA e na UFC, essa componente é ministrada para os formandos em Geografia entre o 5º e o 8º semestres letivos.

projetos pedagógicos de cada curso, que detêm autonomia para definir a proporção/percentagem relativa a cada uma dessas instâncias. A problemática reside no cumprimento de cada uma delas, sobretudo no que diz respeito à regência de classes/aulas.

Como eu posso dar Estágio, como esses meninos podem ir pra escola em um mês e quinze dias e realizar Estágio? Por causa disso. Entra professor, sai professor. Então não existe uma identidade de Estágio ali. Eu não sei você, porque os alunos relatam muito a sua importância pra construção de uma identidade dessa discussão de Ensino de Geografia, mas não existe uma identidade própria de Estágio ali. Segundo semestre foi um período muito conturbado também porque as escolas estavam paralisadas no município e agora, o episódio da greve. Então são essas dificuldades que fogem ao meu domínio. (Professora formadora, FAFIDAM).

E aí pra garantir aquela carga horária, a gente acaba criando condições pra dar conta das 100h, que corresponde à parte prática. O que a gente consegue muitas vezes são 50h em sala (regular), com regência, mais 50h num sábado ou num contraturno em que ele oferta um minicurso ou oficina pra fechar a carga horária. São as condições que a gente tem conseguido pra dar conta da carga horária. Tem alunos que conseguem as 100h. Quem consegue, tranquilo, mas tem escolas que não liberam. Criam a condição. (Professora formadora, URCA).

Verificou-se que em alguns casos há uma desaprovação dessa expansão para as 400 horas, considerada inviável e pouco funcional, em um contexto de dificuldades para realizar até mesmo o que já precedia as reformulações.

Eu acho que se precisa repensar, discutir no âmbito da universidade mesmo, dos professores, do próprio Curso essa questão da obrigatoriedade de um cumprimento mínimo dessas atividades de Estágio, diante dessas novas perspectivas de mudança, de ampliar mais ainda essa obrigatoriedade com uma carga horária maior para a formação desses professores, se a gente não tá dando conta nem do que já existe. A gente precisa resolver os problemas que a gente tem pra poder criar as condições de ampliar qualquer coisa que diga respeito aos novos horizontes (Professora formadora, UVA).

Em outros casos, assume-se a prática de reduzir o tempo curricular regimental dedicado a esta atividade. Os argumentos para o não cumprimento dos regulamentos são diversos, dentre os quais se destacam: as incompatibilidades entre calendários escolares e universitários — graças a fenômenos como preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as greves e a instabilidade dos quadros docentes — e a resistência de recepção das escolas/turmas, de acordo com a quantidade de estagiários. Essa última dificuldade está atrelada:

a) às baixas contribuições que o Estágio Supervisionado em Geografia oferece às escolas receptoras. “Então nesse semestre teve quatro escolas que não aceitaram estagiários, argumentando justamente isso: que mexe na dinâmica da escola, que os alunos não retornam com os relatórios, não fazem um *feedback*” (Professora formadora FAFIDAM).

b) ao reconhecimento do regime de colaboração entre a escola e a universidade e de co-formação entre o preceptor, na escola e o orientador, na universidade — parceria ensejada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sobre o qual falaremos no Capítulo a seguir.

No depoimento da Professora Orientadora de estágio da UVA verifica-se a ampliação dessa resistência em receber os estagiários nos espaços em que se experienciava o PIBID na rotina escolar.

Houve estresses específicos com o pós-PIBID. Esses professores e escolas cobram agora. Eu enviei alunos naquela escola durante dois anos. Houve professores preceptores que já participaram e que houve atritos com alunos estagiários porque eles não queriam mais recebê-los. Eles passaram a ter uma concepção de que é necessário ter uma parceria escola-universidade, que este trabalho, que é de co-formação, não seja feito à revelia, e que seja reconhecido. A escola que já tem uma clareza do que é a relação com a universidade, com a preceptoria. Aí vem o Estágio, mandando alunos pra escolas sem nenhuma articulação, e em alguns casos, sem nenhum controle por parte do professor que está enviando esses alunos. Simplesmente o aluno vai e volta e pronto. Isso é revoltante em todos os sentidos e até para o professor que recebe o aluno, é complicado (Professora formadora, UVA).

Sem querer, entretanto, escamotear as diversas dificuldades institucionais e logísticas que obstaculizam o cumprimento dessa carga letiva, deve-se assumir que a flexibilização das regências de classe, na observação de alguns estágios, e a negação desse tempo curricular na construção de uma racionalidade prática da formação, revelam mais uma vez a hegemonia da teoria sobre a prática e uma profissionalização que não está sendo construída dentro da profissão, como Nóvoa (2006) nos adverte.

No que diz respeito ao cenário português, onde vigoram os novos modelos formativos desencadeados pelo Processo de Bolonha e regidos pelos Decretos-Lei 43/2007 e 79/2014, registra-se uma redução do contato e da incursão escolar, sobretudo na perspectiva de autonomia dessa incursão.

O tempo de permanência na escola é muito menor e o tempo de lecionação é infinitamente menor. Trabalham apenas com uma turma, enquanto em modelos anteriores, por exemplo, tinham sempre uma turma do básico e outra do secundário, e neste momento trabalham com uma turma ao mesmo tempo em que o professor. Portanto, eles não asseguram um ano letivo inteiro de forma alguma; asseguram parte da lecionação e o professor supervisor... enfim, também as formas de funcionamento é que são muito diferentes (Professora formadora, IGOT).

Entre os fatores explicativos desse encolhimento do tempo na escola, da perda de autonomia e redução da prática de ensino supervisionada em Portugal, um elemento crucial que não pode ser

olvidado na análise é a crise financeira que esse país atravessa, sobretudo a partir dos anos 2008 e que teve expressivos impactos na educação, como em outros setores sociais. Sem o objetivo de aprofundarmos esse tema, é preciso dizer que para entender o atual contexto da educação em Portugal, é necessária uma compreensão mínima dos reflexos da reforma do Estado e das políticas de austeridade orçamental nesse território, cujos efeitos marcaram visivelmente todos os aspectos da vida social coletiva.

Inextricavelmente ligada às outras dimensões da crise, nomeadamente na educação, as duras medidas restritivas foram desde a redução e interrupção de investimentos até o corte e congelamento de subsídios. A palavra de ordem é uma velha conhecida da lógica neoliberalizante: flexibilidade. A esse respeito, é preciso trazer à baila um dos documentos referenciais dos condicionantes dessas reformas: o memorando de Entendimento (Memorandum of Understanding – MoU), assinado a 17 de maio de 2011 e que serviu de roteiro para a execução das metas e medidas a serem tomadas para o ajuste.

O Memorando de Entendimento sobre as condicionantes de Política Económica, também conhecido como Plano da Troika, foi oficializado entre o Estado Português, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Central Europeu e a Comissão Europeia, com o objetivo de equilibrar as contas públicas como condição de empréstimo do valor de 78 mil milhões de euros que estas três instituições concederam a Portugal. O documento estipula as diretrizes orientadoras que o país deve vir seguindo nos últimos e nos próximos anos, em termos políticos e económicos, no sentido de atender as metas de redução dos déficits administrativos e ajustes orçamentários.

Relativamente à educação, a pressão política protagonizada pelos agentes financeiros do capital sobre o estado nacional renega claramente alguns direitos e conquistas, sob o discurso nada criterioso da racionalidade, do ajuste e da estabilidade. Em Portugal, a pressão exercida pelo Fundo Monetário Internacional, pela Comissão Europeia e pelo Banco Central Europeu sobre o Estado Português vem provocando uma desestruturação devastadora do ensino público nos diversos níveis, desde o básico e secundário ao ensino superior.

É forçoso reconhecer que a escala desse problema não é exclusiva do território português, afinal, mesmo com dinâmicas particulares, os impactos da neoliberalização sobre os territórios são resultantes de uma lógica racional cada vez mais global e integrada. Mas é preciso destacar os graves contornos da política de austeridade sobre a educação no caso de Portugal. Redução de salários, congelamento da progressão das carreiras, enxugamento do quadro de funcionários nas escolas e dos serviços de educação — e, por conseguinte, aumento da jornada de trabalho, além do aumento de alunos por turma — e, não menos grave, fim de programas educativos e diminuição

drástica das bolsas de estudo são alguns dos pontos-chave dessa crise, que põe em pauta uma profunda agenda de reflexão sobre as aparentes contradições do capital.

Esses impactos foram bastante decisivos nas orientações das políticas educativas e a prática supervisionada também passou pelo conjunto das reestruturações. Basta observar que em períodos anteriores à crise, um aspecto fundamental do Estágio consistia no poder concedido às Instituições de formação de selecionar orientadores cooperantes e prepará-los. Havia, portanto recompensas e estímulos à carreira profissional para o exercício dessa função. Na legislação vigente, todas essas medidas compensatórias e de valorização foram extintas. Outro aspecto diz respeito à autonomia que o estagiário tinha no exercício da Prática de Ensino Supervisionada. O tempo da prática era maior e os formandos tinham turma própria, sendo inclusive remunerados, duas particularidades que também mudaram definitivamente.

O apoio financeiro também se estendia ao professor cooperante, que no Brasil denominamos professor supervisor, e que em Portugal, àquela altura, era designado orientador cooperante. Esse profissional recebia auxílio de custo para atividades relacionados à organização, planejamento e acompanhamento da prática supervisionada, como por exemplo, recursos de deslocamento para participação em reuniões destinadas a essa matéria na Instituição formadora.

Além da redução do tempo, o exercício da prática, que se efetivava em turmas autônomas sob responsabilidade do estagiário, atualmente se realiza nas turmas do professor cooperante, como sempre ocorreu no Brasil, conforme as orientações normativas do Ministério da Educação. E a crise financeira que o país atravessa é, inegavelmente, um motor dessa mudança institucional que impacta sobre o tempo de contato entre o estagiário e a escola e o acompanhamento do professor cooperante.

Normalmente se estabelecia um número mínimo de umas 15 lecionações ao longo do ano letivo, mas depois o orientador via, consoante o número de casos, se precisaria mais. De repente, teriam outros que precisariam mais de um pouco de apoio, vigilância ou observação. Mas essa ideia por exemplo de que os estagiários eram incentivados a assistir às aulas dos orientadores, uns aos outros também, esta ideia da aprendizagem interpares também era muito partilhada e difundida. À medida que a crise foi chegando, começam a se fazer alterações e a primeira que se fez foi os estagiários deixarem de ter turmas próprias e passarem a lecionar nas turmas do orientador. E aí entra-se num processo um bocadinho mais parecido com o de hoje. Eles iam lecionar às turmas de um outro professor e o estágio deixa de ser remunerado (Professora formadora, Universidade Nova de Lisboa).

Falta dinheiro. Porque dantes os professores estagiários eram pagos e agora deixaram de ser pagos. (Professor formador, Universidade Nova de Lisboa)

Essa falta de apoio é, inclusive, tratada em algumas entrevistas como fator decisivo de mudança em relação à dedicação do estagiário no âmbito da prática letiva exercida, antes de

Bolonha; ou seja, a transição dessa componente para a profissionalização em nível de mestrado seria uma transição acompanhada de menor envolvimento, em face do novo contexto.

Eles recebiam um pouco menos do que um professor de carreira... porque também tinha horário mais reduzido. Mas era uma boa remuneração. Aliás, isso foi uma coisa que se perdeu. Mas eles faziam esse estágio, empenhavam-se muito mais, envolviam-se muito mais nas atividades, porque como eram remunerados, tinham outra responsabilidade. Depois, nessa segunda fase, o Ministério da Educação começou a não remunerar mais os professores, mas o modelo era semelhante. Só que como não havia nenhum contrato com o Ministério da Educação, eles não eram oficialmente professores do Ministério da Educação. E não se podia entregar uma turma a quem não tinha formalmente contrato. Portanto, isso levou a uma mudança mesmo dramática do ponto de vista da concepção da própria formação e do próprio curso. Porque isso fez com que todos os alunos deixassem de ter turmas atribuídas. Eles passaram a ir assistir às aulas do professor cooperante, que estava conosco a trabalhar. Mas isso é muito importante para perceber essa questão. Numa terceira fase, portanto, que já decorre precisamente dessas mudanças na esfera central do Ministério, há então a passagem da formação de professores para o nível da pós-graduação (Professor formador, IGOT/Ulisboa).

Sem adentrarmos o mérito da remuneração como condição de empenho, cabe lembrar que a perda desses incentivos vai muito além da questão financeira, uma vez que foi subtraído também o tempo, em carga horária, dedicado a essa atividade, o que aparece, de forma enfática, nas narrativas, como coeficiente de desmotivação ao exercício dessa função, em Portugal. No Brasil, essa perspectiva da contrapartida ao orientador/supervisor na escola não deixou de ser uma realidade, porque nunca se configurou. Qualquer esforço atual em compensar esse trabalho do professor cooperante português é feita de modo informal, sem apoio legal.

Ainda que alguns diretores, às vezes, fugindo à legislação, conseguem reduzir os números de horas de componente não letiva (...) a maior parte não tem redução. Isto é feito extra. Só com o pedido da Faculdade, que esse professor tenha ao menos um dia da semana, esse docente esteja disponível para quando houver necessidade de reunir. E outro tarde, o que obriga às vezes a que ele concentre as atividades noutro dia, pra estar disponível pra se reunir com os estagiários na escola. Mas isso é sempre acréscimo de trabalho pra essas pessoas. (Professor formador, Universidade Nova de Lisboa).

Considere-se nesse cenário o acúmulo de funções e atribuições que esse profissional acumula, como coordenação de área, elaboração e acompanhamento de projetos (inter) disciplinares, organização de feiras e eventos diversos na escola. Trata-se, sem dúvida, de funções muito abrangentes e de grande responsabilidade, que apontam para tarefas de coordenação, monitoramento e avaliação; implicam o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes



tipos e com diferentes interlocutores. Basta lembrar o ofício de Diretor de Turma<sup>131</sup>, criado em Portugal (1998) e transportado para escolas públicas do Ceará (2008). Todos esses fatores, que envolvem tempo e dedicação para o desenvolvimento dessas atribuições dificultam ainda mais esse acompanhamento ao Estágio, por sua vez desguarnecido de apoio logístico.

Convém salientar, nesse atual cenário da formação inicial de professores em Portugal, que parte dessa dimensão mais efetiva da prática transporta-se para o ano de indução profissional ou probatório, considerado tão importante para o desenvolvimento profissional quanto a formação inicial, a formação contínua e as formações especializadas. O ano de indução consiste na fase em que se visa assegurar que os docentes aprovados e recrutados para o quadro efetivo do ensino escolar detenham as necessárias competências para exercer o ofício. Conforme Esteves (2015), esse período probatório deve permitir “por um lado consolidar a confiança na formação anteriormente obtida, e, por outro, perceber lacunas e insuficiências que tanto o jovem professor como a instituição que o formou devem ser ajudados a ultrapassar” (Esteves, 2015, entrevista).

Não obstante o reconhecimento dessa etapa inicial de efetivo exercício docente também como aprendizagem e formação, vale lembrar a importância da fase antecedente dessa passagem de aluno para professor como aquela em que se devem assegurar as instâncias de acompanhamento, de formação inserida nas situações de trabalho docente, de reflexividade sobre a prática por intermédio de uma integração na cultura profissional docente. (Nóvoa, 2009).

Um aspecto-chave que viabiliza essa incursão escolar consiste na formalização das relações entre as instituições formadoras — universidade e escola campo de estágio. Uma vez fragilizada essa condição, seja pelos mecanismos de mobilização, de recrutamento das escolas e de protocolização, mantém-se a vulnerabilidade do processo, como se verifica a seguir.

---

<sup>131</sup> A partir da reflexão acerca do funcionamento interno escolar, percebeu-se que a organização do processo de ensino por equipes educativas e em dinâmicas de trabalho colaborativo potencializaria as diferentes estruturas de gestão da escola. Sendo assim, por meio do Decreto-Lei português n.º 115-A/98, de 4 de maio, que trata do Regime de autonomia, administração e gestão das escolas, estabeleceu-se a designação de um diretor de turma, dentre os professores do quadro, para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho do conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, devendo este, sempre que possível, ser profissionalizado. Visando especificar as estruturas dessa coordenação referidas nesse Decreto-Lei, surgiu o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, onde foram estabelecidas as funções do Diretor de Turma. No artigo 7º, são instituídas as seguintes atribuições: “Artigo 7.º Diretor de turma: 1 — A coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado; 2 — Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno, ao director de turma compete: a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”. (Diário da República - I Série - B, N.º 168, 21-7-1999, p. 4492).

Seguramente, a formalização da relação institucional entre os dois espaços medulares dessa formação consiste no maior desafio dessa aproximação. Em ambos os casos, Ceará e Portugal, esse problema se constata em todos os cursos de formação investigados e está, naturalmente, atrelado a uma série de fatores históricos e interligados, dentre os quais destacamos:

- a) o problema de reconhecimento identitário da escola não como lugar da aplicabilidade prática da teoria construída/acumulada nos anos iniciais da formação, mas como centro corresponsável dessa formação inicial, com objetivos, funções e encargos claros e compartilhados;
- b) a falta de reconhecimento da autonomia universitária, que, como sabemos, diz respeito à autonomia administrativa e financeira, para além da científico-didática, na gestão dos recursos que asseguram a dimensão prática dessa formação;
- c) a intervenção do Estado na garantia dos meios e condições para a sensibilização e mobilização das escolas a essa aproximação, transcendendo, em muito, a mera recepção desses estagiários e albergando, com efeito, o planejamento e a avaliação dos processos que constituem a dimensão prática da formação.

No caso brasileiro, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2001, evidenciavam o papel primordial dos campos de estágio e já destacavam essa lacuna institucional como determinante na formação dos futuros professores.

É preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (...) Assim também deve-se lembrar que o estágio necessário à formação dos futuros professores fica prejudicado pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica que receberá os estagiários (DCN, MEC/Brasil, 2001, p. 18).

A formalização encalha na obstrução comum às licenciaturas e cursos de mestrado investigados: a falta de efetivação dos convênios estabelecidos no campo formal. No que concerne a Portugal, a protocolização é claramente estabelecida no DL 79/2014:

Os estabelecimentos de ensino superior que pretendam organizar e ministrar ciclos de estudos que visam à aquisição de habilitação profissional para a docência devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, doravante designados escolas cooperantes, com vista ao

desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada. Os protocolos previstos no número anterior regulam a colaboração institucional com carácter plurianual e devem prever, sempre que possível, que cada escola cooperante acolha docentes das várias especialidades ministradas pelo estabelecimento de ensino superior. (Decreto-Lei 79/2014, Diário da República N° 92, artigo 22°, p. 2824).

O Artigo 18° institui, ainda, as diversas indicações que devem constar nesses protocolos, relativas: às áreas de habilitação, à identificação dos orientadores cooperantes, ao número de vagas disponíveis, às atribuições e competências, às condições de realização da prática supervisionada e da participação dos estudantes nas diversas atividades educativas, além das contrapartidas oferecidas pelas IES às escolas cooperantes (Decreto-Lei 79/2014, Diário da República N° 92, artigo 22°, p. 2824).

Não obstante essas recomendações das normas orientadoras, tanto no Brasil quanto em Portugal, a realização dos estágios pouco ou em nada avançou, na construção de uma logística que ponha em prática essa formalização, nos casos em que existe.

No tocante às licenciaturas investigadas no Ceará, verificaram-se 03 situações descrevendo essa problemática. Uma delas é a completa falta de formalização, como depõem essas professoras formadoras da Universidade Estadual do Vale do Acaraú.

Legalmente, como era pra acontecer: primeiro, a universidade teria toda a responsabilidade de criar os convênios com as instituições de ensino tanto na própria Sobral quanto na CREDE 6, ou na área de abrangência onde esses alunos moram e estudam, pelo menos uma condição de acompanhar, supervisionar. Isso até hoje não foi feito. Estou lá tem 5 anos. Participei, fui chamada como a professora de ensino pra participar. O curso de Geografia tem 20 anos. A lei que obriga a regulamentar já é de 2002, se não me engano. E até hoje nada tá sendo feito. Ou seja, isso também é atribuído ao modelo de gestão pública que nós tivemos e ainda temos. As dificuldades de gerenciamento dos recursos públicos. Depende dos recursos do Estado, depende de gestões anteriores, do governo do Estado do Ceará (Professora formadora, UVA).

Nem na teoria. Um dos problemas aqui é: a universidade tem uma dificuldade gigantesca em estabelecer convênios com qualquer coisa. O Mestrado já perdeu convênio por falta dessa articulação da Universidade. Os estágios do Bacharelado estão sendo problemáticos, porque precisa não só do convênio, mas do seguro, precisa que a Universidade assuma uma série de papéis que no momento eles não estão articulando. Os nossos estágios... existe ainda a possibilidade dos professores receberem sem toda essa articulação com as secretarias. Efetivamente, não existe nenhuma articulação da Universidade com nenhuma Secretaria de Educação, com nenhuma escola, com nada. O que a gente ainda pensou em fazer: pra escolas do Ensino Médio, que a gente tem contato, tem os emails, enviar cartas, perguntando quantas vagas têm, se podem receber. Isso foi pensando. Efetivamente nunca funcionou. Recebemos poucas respostas de escolas específicas. Mas como não era possível fazer isso com todas, ficou pra trás. Não existe parceria da Universidade com nenhuma escola. (Professora formadora, UVA).

Ainda extremamente artesanal, se é que assim posso chamar. Faz alguns anos que os professores de todas as áreas do conhecimento, das licenciaturas vem discutindo com

a Reitoria, a Pró-Reitoria a necessidade de estabelecer convênios formais, com as credes, as secretarias de educação, o estabelecimento do próprio seguro já ser efetivado no próprio ato de matrícula. Recentemente a Prograd nos falou que estava tudo engatilhado, já tinha sido feito o orçamento prévio, mas as reuniões pararam. Ou seja, continuamos com o processo artesanal. O professor da disciplina de Estágio entra em contato com a escola, com a coordenação, com a direção... alguns alunos já têm esse contato, vão às escolas, foram alunos dessas escolas na Educação Básica, têm o contato prévio. E é feito dessa forma. O convênio, na verdade é aquela carta que você digita e pede para que o diretor, o coordenador pedagógico assine, aceitando o aluno formalmente para não ter depois uma possível reclamação. Mas na verdade, se depois a escola não quiser aceitar, nada a obriga, porque não existe um convênio formal. E, pior do que isso, não existe uma sensibilidade da maioria das escolas no sentido da relação que a escola poderia estabelecer com o professor estagiário. É quase uma obrigação para a escola. (Professora formadora, UVA).

No segundo cenário, há o estabelecimento de alguns convênios firmados via Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pelo Ensino Fundamental (Educação Infantil e 1º ao 9º ano do Ensino Básico) e Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), responsáveis pelo Ensino Médio, correspondente aos 03 últimos anos da formação escolar. O Ceará tem 20 CREDEs distribuídas pelo estado (Figura 29).

No entanto, são convênios seriamente limitados, no que concerne a uma efetiva aproximação com a escola no sentido de viabilizar o cumprimento das atribuições, competências e responsabilidades de todas as instituições envolvidas no processo. Sem olvidar esse passo fundamental, que consiste na dimensão legal da protocolização, mas a existência de meros documentos de formalização e de agências de estágios que não se dedicam particularmente à prática de ensino supervisionada, não resolvem essa complexa e urgente questão da formalização, com a devida garantia da articulação entre os dois espaços formativos.

Há um documento firmado entre a universidade e a CREDE, as secretarias de educação para que os estágios aconteçam. Só que pelo que a gente tem ideia, esse documento nunca foi levado à efetivação. Então os próprios professores de Estágio se organizam e colhem nas escolas, conversam com diretor, etc. Isso é um ponto falho. Tem que ser resolvido. Inclusive estamos debatendo agora na nova resolução do PPC do Curso (Professor formador, URCA).

Nós temos um convênio com a CREDE. Esse convênio tá no papel desde 2013. Só o que está no papel. Porque quando a gente chega na escola, a escola só libera se ela tiver interesse, principalmente no Ensino Médio, porque a preocupação no Ensino Médio é: você chega e: “mas, professora, a gente tá preparando os alunos para o Enem, pro vestibular, isso vai interferir na dinâmica da sala de aula.” O professor não quer modificar sua rotina. Então, parte muito do diálogo, de uma negociação nossa com a escola. E aí pra garantir aquela carga horária a gente acaba criando condições pra dar conta das 100h, que correspondem à parte prática (Professora formadora, URCA).

A gente tem uma agência de estágios na UFC, que funciona muito mais para o bacharelado. Mas ele atende também o estágio curricular da licenciatura. Eu particularmente não tenho feito os meus estágios através da agência de estágio, embora eu reconheça que tenha termo de compromisso, que deve ser firmado entre a

escola e a universidade. Eu penso que o estágio deveria ter uma outra configuração, o estágio da licenciatura, que não é igual ao do bacharelado. Então a agência de estágios já tem um convênio com todas as escolas públicas do município e do estado do Ceará. Hoje os nossos alunos podem fazer estágio em qualquer escola do estado e do município. Escola pública. O aluno não está coberto, não está assegurado o deslocamento dele até a escola. Esses nossos alunos todos tem o estágio realizado através desse convênio que a gente sabe que já existe. Mas o contato é feito diretamente. Eu junto com os alunos através de uma carta de recomendação. Algumas escolas eu já tenho como cooperadoras nesse processo. Muitos professores da educação básica já os tenho como co-formadores. São professores que tem recebido nossos alunos, que tem cooperado com a formação deles (Professora formadora, UFC).



## Mapa das CREDEs do Ceará

Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação

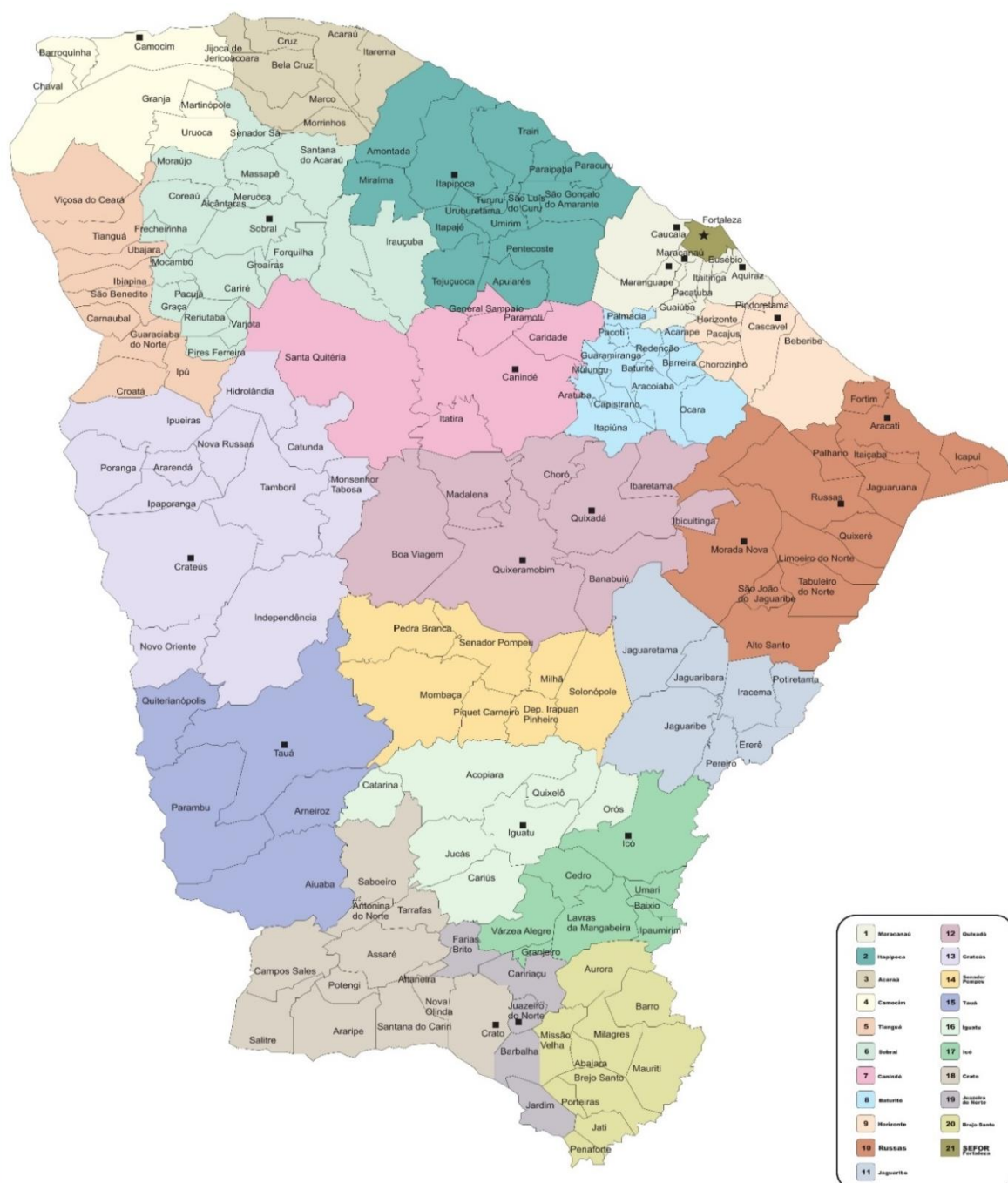


Figura 29 | Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) do Ceará

Uma terceira situação depõe sobre uma eterna tramitação dessa oficialização, nomeadamente no caso dos cursos de licenciatura da FAFIDAM/UECE, incluindo o Curso de Geografia. Consiste na elaboração de uma minuta de estágio, em discussão, e em espaçadas reuniões dos Núcleos de Apoio aos Estágios (NAEs) dessa instituição com os secretários de Educação, mas que não se encaminharam para uma protocolização até esse momento. O único avanço se deu na formalização de um estágio remunerado com uma das secretarias municipais, que viabiliza a concessão de licenciandos como auxiliares nas escolas de Ensino Fundamental e Médio daquele município. Mas a questão central, que compreende o Estágio curricular obrigatório orientado à prática de ensino.

Vale destacar que o PPP desse Curso de Geografia, em sua reformulação de 2011, já evidenciava a carência de convênios e parcerias, com as devidas responsabilidades compartilhadas entre Curso e escolas, como uma das questões a serem enfrentadas para a qualificação do Estágio (PPP Geografia FAFIDAM/UECE, 2011, p. 10). Também os demais projetos Político-pedagógicos analisados destacam os convênios como “estratégias de melhoria da qualidade do curso” (PP UVA, 2010, p. 16) e prerrogativas de realização dos estágios (PPP UFC, anexo A, normas do estágio, 2011, p. 35), considerando as “parcerias com as secretarias de educação entre Ceará e Pernambuco”, (PPC URCA, 2014, p. 13).

Essa lacuna culmina com a queixa recíproca dessas instâncias acerca das falhas na formalização e dos impactos gerados. A escola receptora resiste em aceitar os estudantes porque não percebe retorno algum da instituição demandante e a universidade testemunha episódios de insensibilidade desse espaço co-formador determinante, que é a escola, na recepção dos estagiários, como depõem as seguintes orientadoras de Estágio.

Na leitura dessa totalidade, conversando com os coordenadores, com os professores e até numa reunião que ocorreu com a CREDE, com a intenção de firmar uma parceria, mexe-se com a estrutura, mas não mexe-se com a essência do problema, que é a questão do transporte, de documentos que firmem essa parceria, então muitas escolas tem tido muita resistência em aceitar esses estudantes porque os professores se sentem ameaçados de que os estudantes vão pra sala de aula querendo fazer uma análise do que é tradicional e do que não é (Professora formadora, FAFIDAM/UECE).

Essa é uma questão que ainda está em processo. No nosso Projeto Pedagógico nós já discutimos que deveríamos ter identificado nossos campos de Estágio. Então são algumas cidades as quais oferecem um número significativo de escolas da educação básica e que tem um grande número de alunos que frequenta os cursos de licenciatura da FAFIDAM. Mas isso não é suficiente. Faz-se necessário estabelecer relações mais oficiais entre a universidade e a escola pública. Eu já participei de algumas reuniões em que a Faculdade, os representantes dessa Faculdade, estão se reunindo com a CREDE 10, na tentativa de criar convênios, de tentar formalizar essa relação entre a Faculdade e as escolas da Região, principalmente nesse campo de Estágio (Professora formadora, FAFIDAM/UECE).

Vale dizer que esse processo não é homogêneo em todas as unidades e departamentos da Universidade, uma vez que se registra a existência de cooperações e certames, que já permitem credenciamento de professores cooperantes da rede pública para supervisionar estudantes de licenciatura, como é o caso da Filosofia, na própria UECE. A Universidade publica um Edital de Chamada Pública para professores da rede de Educação Básica (todos os ciclos do ensino escolar) interessados em assumir a supervisão de estágio. Nessa chamada se estabelecem os pressupostos, objetivos, condições de inscrição dos candidatos e o cronograma do processo seletivo. Denota-se, portanto, que se o primeiro pressuposto para esse credenciamento é o Projeto Pedagógico, reafirmando o Estágio e o atendimento às suas condições de realização, essa formalização da rede de escolas e professores participantes deveria ser uma pauta comum a todas as licenciaturas, e não apenas a algumas.

Em Portugal, em termos de protocolização, há um acordo estabelecido e assinado entre as instituições envolvidas, tanto no caso do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade Nova de Lisboa quanto no IGOT/Ulisboa. Mas esse protocolo é sempre posterior à seleção/definição da escola campo de estágio, pelos próprios orientadores de estágio ou mesmo estagiários, por meio de contatos pessoais e/ou relações profissionais estabelecidas em outros contextos, o que notabiliza a inexistência de uma organização formal e credenciamento nessa parceria, identificada nos depoimentos a seguir:

Primeiro, nós temos de perguntar se as pessoas estão dispostas a, não recebendo nada em troca, se estão disponíveis em termos de tempo. Explicamos basicamente como é que as coisas funcionam e se elas dispostas a colaborar nessas condições. Segundo, a Faculdade estabelece um protocolo com essa escola onde define regras: quais são as regras para os orientadores, para os estagiários, como é que funciona a ligação entre uma e outra. Ele é assinado pelos diretores das duas instituições e também pelos orientadores cooperantes, e, portanto, tem um conjunto de orientações que precisa ser respeitado. Por exemplo, a escola tem que garantir aos estudantes que forem lá fazer o mestrado acesso aos recursos, disponibilidade de acesso às cantinas. Isso está tudo contemplado no protocolo, que todos os anos tem uma adenda que especifica quantas pessoas vão, quantos alunos vão para essa escola e informações digamos assim necessárias. (...) Isso acontece através de contatos porque os professores que se disponibilizam para orientar os estágios, eles não tem nenhuma remuneração extra, dispensa de horário, facilidades, a universidade não tem nada a lhes ofertar, a não ser uma propina mais barata se eles quiserem fazer um curso de mestrado ou doutoramento ou outra formação, tem algum desconto. Como não temos muito a lhes dar, isso funciona assim. Alguém conhece, alguém propõe, alguém diz: eu estou de acordo, eu participo. Portanto, as pessoas que estão a trabalhar como orientadores cooperantes, são pessoas que eu venho acompanhando há tempos o seu trabalho e ainda se mantêm, ou pessoas que eu percebo, por uma razão ou outra, não só tem disponibilidade, mas a escola reúne as condições, para acompanhar esse trabalho. E é uma forma também de aligeirar aqueles que estão anos e anos a colaborar a fazer uma pausa, fazer outra coisa — alguns têm cargos na escola, cargos de direção — e assim nós vamos substituindo. Mas nesse momento tem funcionado através da base que já



existia e da rede pessoal, que parecem reunir as condições. (Professor formador, Universidade Nova de Lisboa).

Depois de selecionada a escola, há um protocolo que se estabelece entre a universidade e a escola, que é depois assinado pelo diretor da escola e é também pelo diretor, nesse caso concreto, do IGOT. Isso oficialmente existe. O que depois nós fazemos é, em contrapartida, ações de formação, encontro que, por exemplo, o IGOT faz. Os professores dessas escolas não pagam. Essa formação é dada gratuitamente como uma compensação do trabalho que tem, de trabalharem conosco. Mas existe depois uma formalização; Isto é, um contrato que é feito entre a unidade orgânica e a escola (Professor formador, IGOT/Ulissboa).

O IGOT faz um protocolo com as escolas, por ano letivo, até para que esse professor possa no seu currículo apresentar enfim a indicação de que foi professor cooperante, porque isso depois na avaliação dos professores, há pontos. No imediato, não há grandes vantagens. Não tem redução de horário, não tem menos trabalho por isso, antes pelo contrário. Em termos daquilo que é o seu currículo como professor, pode ser importante. É bom para os dois lados. (Professora formadora, IGOT).

Portanto, na prática, constata-se, também como no Ceará, a informalidade como princípio habitual de recrutamento. Uma das razões consiste na ausência de compensação à escola e aos cooperantes por esse serviço de recepção e acompanhamento. Conforme apontamos no item sobre a incursão na escola, que mencionou a atual redução do tempo de estágio, em comparação ao contexto das licenciaturas (Pré-Bolonha), houve perdas também para esses professores cooperantes, que tinham alguma redução da carga horária, concedida à lecionação dos estagiários, tempo que era naturalmente remanejado para o acompanhamento desse formando.

Assim, é praticamente o mesmo cenário da falta de engajamento institucional registrado no caso cearense. Evidencia, ainda, a fragilidade de outra relação que poderia ser mais fortalecida se essa fissura não existisse — a relação entre a formação inicial e a continuada, como ressalta o depoimento a seguir:

Nós temos sido pouco profissionais nesse sentido. Eu acho que nós tínhamos que verdadeiramente ter uma rede de escolas, deveríamos ter excelentes professores coordenadores nessas escolas, eu acho que eles deviam até ser doutorados ou ter o mestrado, pelo menos, porque isso mostra que as pessoas fizeram o seu curso e nunca mais procuraram a universidade. Vieram cá, fizeram formação a seguir, e estão lá. São pessoas que estão com uma preparação científica e pedagógica interessante, muito boa... isto nós não temos. Portanto, como não temos essa rede — a universidade nunca apostou nisso. Eu sei que lá pela Inglaterra é assim que se passa — e essas escolas tinham que, para serem verdadeiramente parceiras nossas e seus professores cooperantes também, e não era preciso estar sempre a fazer reuniões, porque nós já os conhecíamos dos outros anos. Não estávamos desconfiados da qualidade da supervisão pedagógica que era dada nas escolas. Portanto, se tivéssemos um corpo docente estabilizado, isso era excelente. Porque depois os nossos formados teriam que se distribuir por essas escolas. O que acontece é que hoje, como os professores cooperantes praticamente não tem regalias nenhuma, há escolas que conseguem retirar duas horas, porque eles deveriam ter direito antes. Por cada formando, eles

tinham menos duas horas no horário... isso era muito importante, porque equivalia, às vezes, a uma turma. Tinham uma turma a menos. Esse tempo que era gasto com essa turma, era gasto com a orientação pedagógica. Ora como isso agora acabou, se acumula a carga letiva mais a carga de supervisão pedagógica, obviamente temos poucas pessoas que estão interessadas em desempenhar esse papel (Professor formador, IGOT).

É verdade que o recrutamento, entre aspas... não existe propriamente um recrutamento. Porque o professor cooperante tem muitas poucas contrapartidas relativamente a esse trabalho de recepção dos alunos nas escolas. Portanto, o que nós fazemos é agarrar na nossa rede de estágios de antigamente. E há professores, naturalmente, que gostam de ter consigo jovens em formação, futuros professores. Normalmente os que trabalham conosco são esses, que apesar das adversidades, não se importam de ter professores em formação com eles. Outras vezes há mecanismos interessantes, que são os próprios alunos em formação, enfim, por motivos que tem a ver com a sua vida profissional, sugerirem escolas. São eles próprios a contactar professores, no sentido de eles os receberem, depois enfim, se cumprirem os requisitos legais. Por nós não tem problemas. Normalmente tudo com base naquilo que são os conhecimentos da rede de orientadores que já existiam. Não há um concurso, não há algo formal em que os professores candidatam a serem professores cooperantes. Normalmente são contactos pessoais que depois são formalizados (Professora formadora, IGOT).

Não custa destacar, como resultante dessa ausência de formalização, nas duas realidades investigadas, as dificuldades de realizar esse trabalho, que vão desde:

- a) a ampliação, consolidação e constância do corpo de professores e de escolas para realizar esse trabalho;
- b) a composição de foros de supervisão, compostos por orientadores e cooperantes articulados em todas as etapas do processo, desde a elaboração de diretrizes, o planeamento das ações e o devido acompanhamento e avaliação;
- c) o estabelecimento de contrapartidas a esse trabalho (essencialmente voluntário) dos cooperantes, seja pela via da formação continuada desses professores de geografia ou pela extensão universitária orientada a atividades relacionadas à educação geográfica, nas escolas receptoras.

*E os professores cooperantes? A relação com a preceptoria e as perspectivas de gestão compartilhada, pseudo-compartilhada e não-compartilhada do processo de supervisão*

Assim como é incontestável a necessidade de se aproximarem a universidade e a escola no êxito da formação inicial e, nomeadamente, na prática supervisionada intrínseca a essa formação, é também indiscutível que a colaboração e a supervisão são, como bem afirmam Alarcão e Canha (2013), “conceitos cúmplices ao serviço do desenvolvimento” dessa prática. Essa evidência nos orientou a investigar como se estabeleceu a relação entre os protagonistas responsáveis por essa

fase da profissionalização — professores formadores na Universidade e professores formadores cooperantes na Escola — e como se compreendia e se desempenhava o papel da preceptoria na gestão e no desenvolvimento da prática supervisionada, tanto nos mestrados quanto nas licenciaturas em geografia investigadas.

Em Portugal, a participação dos cooperantes é apontada tanto no Decreto-Lei 43/2007 (art. 19º, p. 1325), que institui a formação bidisciplinar de professores de História e Geografia e, posteriormente, no Decreto-Lei 79/2014 (art. 23º, p. 2824), que, conforme já discurremos, inaugura a formação autônoma pela via do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. É interessante observar como se designa esse cooperante, na legislação portuguesa. É chamado de orientador — o que comunica a importância dessa função na formação do estagiário — e deve preencher os seguintes requisitos para o exercício dessa função: “a) posse das competências adequadas às funções a desempenhar e b) prática docente nas respectivas áreas curriculares ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos” (Decreto-Lei 43/2007, p. 1325, art. 19º, alíneas a e b).

Não obstante essa última condição, que trata da prática docente exatamente na área disciplinar específica à qual se destina essa orientação cooperante, cabe mencionar que o Decreto-Lei 79/2014 cria um inciso que revela a adequação da legislação a um possível cenário de insuficiência nessa área curricular específica. Diz o referendo Decreto:

Em relação a disciplinas em que, nas escolas cooperantes, não existam docentes em número suficiente para satisfazer o requisito constante da alínea b) do número anterior, o órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior pode substituí-lo, excepcional e transitoriamente, por requisito que considere adequado e que garanta a necessária qualidade das atividades de iniciação à prática profissional.

Salvo essa adaptação, a Legislação mantém a orientação de que a escolha desse orientador cooperante priorize “a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão” (DL 79/2014, art. 22º, inciso 4), o que revela uma preocupação com o domínio teórico-prático e científico-pedagógico desse profissional na condução desse processo de acompanhamento do formando.

A Legislação também aborda, em dois incisos, a contrapartida que as instituições de ensino superior devem oferecer a esses cooperantes, em termos de apoio ao seu desenvolvimento profissional, sobretudo na área da formação de futuros docentes, bem como destaca o abono em relação aos deslocamentos e demais logísticas destinadas às atividades que constituem esse trabalho de cooperação (Art. 23º, incisos 5 e 6, p. 2825).

Não há, entretanto, uma clareza na Legislação acerca dos princípios que norteiam essa orientação, na sua plenitude. Trata-se, indubitavelmente, de uma função constituída de importantes

atribuições que atravessam as fases de concepção, planejamento, monitoramento e avaliação da prática supervisionada. Mas mesmo o Decreto-Lei 79/2014, mais atual em relação às designações do professor cooperante, limita-se a versar sobre os princípios orientadores no que concerne à dimensão avaliativa (art. 24º, p. 2825). Declara que a avaliação do desempenho do estagiário é responsabilidade do docente que assume a unidade curricular, na Instituição de Ensino Superior, mas deve considerar obrigatoriamente as ponderações do cooperante. Não aborda, além disso, qualquer participação desse docente da escola receptora em outros processos, como a concepção e o planejamento dessa componente letiva, o que naturalmente demandaria a revisão dessa preceptoria, viabilizando inclusive carga horária para o cooperante desenvolver essas atividades.

Essa concepção mais limitada do trabalho desse orientador cooperante, na referida legislação, nos levou a refletir sobre a necessidade de um enquadramento mais amplo acerca dessa colaboração, considerando o peso e a importância desses atores nessa profissionalização inicial docente. Remeteu-nos às reflexões de Alarcão e Canha (2013), acerca do que consiste a noção de colaboração nas perspectivas da partilha e da equidade entre os sujeitos e as instituições envolvidas num processo dessa natureza. Dizem os autores:

A nossa noção de colaboração está intimamente ligada à natureza das relações entre as pessoas, que compreendem necessariamente, dimensões emocionais e afetivas. E remete para ideias de fundo consonantes com princípios de partilha e de equidade sobre formas de construção de conhecimento, de organização do trabalho, sobre desenvolvimento e, nesta medida, para uma determinada forma de entender a vida do Homem enquanto ser social que se aproxima dos ideais da democracia (Alarcão e Canha, 2013, p. 46, grifos nossos).

Sob esse viés da colaboração compreendida como “uma atitude de abertura” (Alarcão e Canha, 2013, p. 48), essa cooperação assenta-se em algumas dimensões-chave, tratadas em Canha (2013), com base nas ideias de David H. Tripp, acerca do desenvolvimento profissional docente (1987, 1989)<sup>132</sup>. São elas: “convergência conceptual, acordo na definição de objetivos, gestão partilhada e antecipação de ganhos individuais e comuns”. (Canha, 2013, a partir de Tripp, 1987, p. 47-48). Perspectiva-se a construção em equipe e o trabalho coletivo como bases dessa cooperação, que deve ser entendida como reciprocidade.

Cabe, nesse aspecto, recapitular as mudanças dessa formação inicial — as quais já referimos no item *A incursão na escola* —, que se encerravam no domínio das licenciaturas e passam à esfera

---

<sup>132</sup> Uma interessante sistematização de David Tripp sobre a pesquisa-ação na investigação e desenvolvimento da profissionalidade docente pode ser encontrada na obra *Better Teacher for Better Schools* (1987, editada pelo pesquisador australiano em Educação Phillip William Hughes). Esse material incorpora uma interessante compilação de 24 artigos sobre desenvolvimento profissional docente, dividida em 03 eixos, centrados na escola, no professor e no sistema que envolve esse desenvolvimento profissional. A obra está disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291715.pdf#page=202>

dos mestrados em ensino. As mudanças, que implicaram, dentre outras coisas, na retirada de benefícios, como destinação de carga horária específica do docente para a preceptoria, traduzem-se naturalmente em dificuldades de dedicação a esse processo de colaboração e partilha das atividades.

Eu fui orientadora de Estágio muitos anos. Quando eu fui orientadora de Estágio, os meus estagiários tinham as suas próprias turmas. Tinham duas turmas. Isso era completamente diferente, porque dentro dessa situação, eles começavam por ver aulas minhas, como é óbvio (...) No final de cada aula, fazíamos sempre uma reunião para dizer o que nós repetiríamos porque esteve bem, foi adequado; e o que nós alteraríamos, e porque alteraríamos e como alteraríamos. (Professora formadora, Universidade Nova de Lisboa).

No que diz respeito à avaliação, embora esteja essencialmente pautada na Legislação que aponta, ainda que de forma esquivada, a importância das ponderações do preceptor, essa dimensão avaliativa varia, conforme o procedimento de cada professor que orienta esse estágio, na Universidade. Em alguns casos, embora se reconheça que o trabalho de acompanhamento efetivo do cooperante seja muito maior, assume-se que no atual contexto, há uma pseudo-participação desse profissional na avaliação. O depoimento a seguir faz alusão à fragil participação desse preceptor no processo avaliativo, apesar do seu papel decisivo no acompanhamento de todas as atividades que constituem a prática supervisionada:

Eu como docente universitária até vou assistir a uma aula do professor que está em formação. Uma aula que pode correr muito mal, isso não me diz muito, não é? Na verdade, quem está a trabalhar mais diretamente com ele são os professores cooperantes, que são completamente omissos em termos do seu peso na avaliação. Eles dão um parecer qualitativo que normalmente não é muito diferente do que nós vimos (...) O ônus do trabalho vai sempre ficar com o professor cooperante. E o modelo de avaliação não o inclui, como incluía no modelo anterior. Na verdade, era ele que propunha a nota porque era ele que trabalhava com o estagiário. A Faculdade tinha apenas uma formação de coordenação. E este modelo é completamente diferente. Portanto, o professor da universidade é que faz a maioria do trabalho avaliativo. (...) Todo o peso avaliativo é claramente da universidade (Professora formadora, IGOT).

Mas há também situações em que há um compartilhamento mais real da gestão desse processo, inclusive no âmbito avaliativo:

É ele quem dá a nota. Isto é assim: as notas finais, incluindo a nota da Prática de Ensino, são dadas por um professor da Faculdade. Neste caso, como eu estou associado às escolas, essa nota quando é registrada, é o meu nome que consta lá. Mas verdadeiramente quem dá a nota são os orientadores das escolas. São eles que propõem, naquele conjunto de documentações que eu lhes entrego no começo do ano, que é do conhecimento do Diretor e do Professor Cooperante, uma das coisas que lá está é um conjunto de parâmetros. No final, o orientador vai fazer uma avaliação. E vai fazer com base em quê? Do ponto de vista do desempenho

científico, do desempenho pedagógico, da utilização dos recursos, da participação em eventos na comunidade educativa... há um conjunto de parâmetros. E cada um deles tem uma nota e depois ponderações que levam a que no final, ele propõe: “eu proponho que esse estagiário tenha x valores”. E eu, havendo núcleos diferentes, tento perceber até que ponto aquela nota pode ser uma nota justa, tendo em conta outras propostas e aquilo que eu vejo noutros núcleos. Portanto, eu é que posso afinar a nota final, mas ela é verdadeiramente dada pelo orientador cooperante (Professor formador, Universidade Nova de Lisboa).

No que concerne às compensações por esse trabalho colaborativo, Canha (2013) chama de “antecipação de ganhos individuais e comuns” o entendimento acordado entre os participantes e instituições envolvidas, compreendendo-se que a colaboração nunca deve ser concebida como favor e que demanda uma “antevisão dos ganhos” (Canha, 2013, p. 48), de modo a não haver frustração de expectativas, mas, ao contrário, que essa colaboração seja fator de motivação ao desenvolvimento profissional. Ora, esse é justamente o ponto crítico dessa preceptoria: a ausência de benefícios. Ainda assim, os entrevistados portugueses apresentaram como retorno a esse trabalho as formações continuadas, ofertadas pelas IES e, normalmente acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC).

No Ceará a aceção de colaboração aparece de forma evasiva nas resoluções referentes ao Estágio, em cada instituição, e acompanha as orientações das DCN, e da Lei do Estágio (Lei 11.788/2008), muito embora essas não apresentem designações específicas à figura do preceptor. Tocam apenas no respeito ao “regime de colaboração entre os sistemas de ensino” (DCN 2002, art. 13º, parágrafo 3º) e numa “supervisão conjunta” entre “professor supervisor e profissional do campo” (Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação 492/2001), e “acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (Lei 11.788/2008, art. 10º). Em alguns PPP, por prescrição dessas Diretrizes, há marcos regulatórios do Estágio onde se verificam atribuições e responsabilidades específicas apenas dos estagiários e dos orientadores, na universidade.

Portanto, se as normativas portuguesas são breves e sintéticas em relação aos orientadores cooperantes, apresentando sumariamente requisitos, princípios orientadores e participação no processo avaliativo, no caso cearense essa especificidade sequer aparece do ponto de vista legislativo/regulatório. Não se identificam atribuições a esse professor cooperante nem na Lei de Estágio (Lei 11.788/2008), nem nas DCN, nem na construção dos Projetos Político-pedagógicos analisados. Essa negligência denuncia uma concepção hierárquica e omissa em relação a um sujeito fundamental do processo formativo, entretanto invisibilizado nas diretrizes que norteiam esse processo.

É evidente que esse aspecto está ligado aos demais suprarreferidos, especialmente ao forte ranço da dicotomização teórico-prática que atravessa a prática de ensino e aos problemas de formalização, mobilização das escolas, recrutamento e ineficiência/inexistência dos protocolos de cooperação. Como lembra essa professora formadora: “Embora o currículo tenha passado por essas transições, no cotidiano ele ainda não mudou. As relações entre escola e universidade; estagiário, professor supervisor da escola e professor da universidade ainda se encontram muito fracas” (professora formadora, UFC).

O sistema e a estrutura são indiscutivelmente fatores adversos. Há, no caso cearense, reflexo do que decorre em todo o Brasil, um fator agravante, que diz respeito às condições de trabalho do professor da educação básica, que em muitos casos precisa trabalhar em várias escolas para alcançar uma remuneração básica. A ausência de um regime de dedicação integral impele à falta de dedicação desse docente a uma escola, à dificuldade de se vincular a um trabalho regular de cooperação, de formação continuada.

Entretanto, associa-se a toda essa gama de circunstâncias um problema de (super)visão, que valoriza muito mais a monitorização e a inspeção — segmentando os atores desse processo — do que a formação e a gestão compartilhada dessa orientação da prática supervisionada. Essa última perspectiva fica a depender da concepção e condução de cada orientador de estágio, na Universidade.

Porque ali infelizmente nós temos professores, colegas, que pensam que é só enviar os alunos pra escola e ao final do semestre entregar o relatório. E isso pra mim não é Estágio. Isso pra mim não é formar professor. (...) O observar a aula é o de menos. Não no sentido de dizer que essa experiência é menor. Mas quando eu entendo que a disciplina é Estágio Supervisionado, a responsabilidade de supervisionar está no professor que recebe. Nós estamos aqui no papel de orientadores. É claro que algumas instituições chamam aqui a gente, que está na universidade e assume o Estágio, como professor supervisor. Isso vai variar. Eu já estive vendo PP de outras instituições, que muda essa nomenclatura. Mas eu entendo que nós somos professores formadores assim como os da Educação Básica. Nós na função de orientar como esse aluno deve realizar o Estágio e o professor da escola que o recebe de supervisionar como esse estágio está acontecendo (Professora formadora, FAFIDAM/UECE).

Admitindo essa omissão em relação ao cooperante, alguns orientadores de Estágio elaboram designações do trabalho desse preceptor, no âmbito do desenvolvimento das unidades curriculares relativas à prática supervisionada, como se verifica no depoimento seguir.

Então, tem um documento de aceite, tem um material que eu elaborei seguindo uma orientação de um professor da USP, que elabora uma carta ao professor supervisor, explicando direitinho o que é essa carga horária, o que é planejamento, participação, regência. E também explicando pra esse professor quais são as atribuições dele enquanto supervisor, inclusive pra pensar esse processo de

avaliação. Porque entregue essa carta, tem as atividades de pesquisa — e aí tem um instrumental que alicerça isso, um roteiro de entrevista pro professor, questionário com os alunos, com o porteiro da escola, com a gestão, mas também com o entorno. Até pra entender que essa escola não tá numa redoma de vidro, que ela é produto social. Partindo dessas atividades de pesquisa, de planejamento tanto na universidade quanto na escola, entra no processo de regência, que tem uma avaliação, que já é realizada (...). Eu trabalho com aquela avaliação, mas eu elaborei uma de cunho mais qualitativo. Depois de assistir, acompanhar essas regências, eu e o professor da escola sentamos e avaliamos em conjunto como foi essa trajetória do estágio, que não é só a regência. A regência é só uma das etapas (Professora formadora FAFIDAM/UECE).

Essa concepção restrita do que seja o estágio e do papel unilateral e sectário dos agentes envolvidos reflete as questões desafiadoras que foram apresentadas, ao longo desse capítulo, acerca da hierarquia acadêmica entre saberes e poderes e das carências de políticas de iniciação à docência, que resvalam nessa difícil aproximação entre as instituições formadoras, dois universos distintos e estranhos entre si.

Não obstante, é preciso reconhecer que no caso cearense, algumas mudanças de postura em relação à preceptoria começam a se verificar com a inserção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que, dentre outros aspectos, redefiniu a centralidade do professor da escola no processo formativo.

Como se verá, no capítulo a seguir, as características situacionais do PIBID, por meio de uma experiência mais integrada à escola, têm importância decisiva na aproximação entre os professores da Universidade e da Educação Básica e Secundária, no Brasil, e redefinem o protagonismo desses últimos no processo de formação inicial, proporcionando uma mudança de postura rumo a uma real gestão compartilhada dessa profissionalização para a docência.



## 4. PIBID: GESTÃO COMPARTILHADA E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL

*A gente tem que considerar os saberes desses professores. Eu tenho que dar voz e vez porque são professores que estão no chão da escola, que conhecem a escola e sabem explicar o que a gente precisa pra fazer uma outra escola. (Professora formadora, Ceará)*

### 4.1. O PIBID no contexto das escalas que atravessam as reformas educacionais

Biddulph, Lambert e Balderstone (2015, p. 304) destacam o compromisso com a auto-aprendizagem — um processo que nunca cessa — como uma das condições-chave da manutenção da motivação e desenvolvimento profissional. “This means continuing to learn about teaching and learning (this never stops), continuing to learn about their subject (here we are talking about geography) and continuing to learn about the context that frames all of their work, that is education and education process”. Alertam os autores que precisam ser criadas condições para esse ambiente, tanto dentro do espaço escolar, entre os colegas, coordenadores de área, alunos, mas também e sobretudo, a sustentação desse desenvolvimento profissional exige olhar para fora desse ambiente, o que pressupõe tomar parte de uma comunidade ampla de geógrafos educadores, estar em contato com as sessões de debate nas universidades locais, e/ou conectados com colegas de outras escolas.

These wider networks are vital sources of support because they to provide much-needed injections of inspiration for geography and for teaching and they ensure that you develop your professional understanding beyond the confines of one school. Crucially, these opportunities depend upon your initiative and accepting responsibility for your own professional advancement and development”. (Biddulph, Lambert e Balderstone, 2015, p. 304)<sup>133</sup>.

Não obstante esse alerta dos autores para a iniciativa pessoal do professor de geografia como circunstância necessária a esse ambiente de crescimento e autoformação, é preciso reconhecer o papel de agentes centrais nesse processo, quer sejam as instituições formadoras de professores, quer seja o Estado, por intermédio de políticas de fomento à formação inicial e continuada.

Ao anunciar os principais indicadores para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores em formação, o documento *Developing Teachers’ Knowledge and Skills Pointers for policy development* (OECD, 2005)<sup>134</sup> destaca 05 questões-chave: o perfil docente

---

<sup>133</sup> Essas redes mais amplas são fontes vitais de apoio, pois fornecem injeções de inspiração muito necessárias de inspiração para a geografia e para o ensino, e garantem que você desenvolva sua compreensão profissional além dos confins de uma escola. Crucialmente, essas oportunidades dependem da sua iniciativa e da aceitação da responsabilidade por seu próprio avanço e desenvolvimento profissional ” (tradução nossa).

<sup>134</sup> <https://www.oecd.org/edu/school/45399491.pdf>

como âncora do desenvolvimento profissional, a visão desse desenvolvimento profissional de professores como um *continuum*, a formação inicial de professores mais flexível e com mais retorno, e uma mudança na ênfase dessa formação inicial, no que consistem: a creditação de programas de formação, o fortalecimento de programas de indução e a integração do desenvolvimento profissional em toda a carreira. Trata-se de não conceber mais uma formação inicial prescindida do compartilhamento do *expertise* e da experiência docente (OECD, 2005) e da devida articulação entre conhecimento específico, saber pedagógico, experiência e qualidades pessoais.

No mesmo caminho, o Banco Mundial, no relatório *Teacher Educational Quality Assurance* (Bank World, 2009)<sup>135</sup> lança uma série de provocações referentes à relação entre currículo, formação inicial e indução profissional: “Onde deve ser realizada uma formação prévia de professores... em faculdades especializadas? nas universidades? nas escolas? [...] Que mecanismos estão sendo usados para atrair, exibir e preparar candidatos para o ensino? [...] O que é uma combinação adequada entre currículo e equilíbrio das componentes da educação geral, da pedagogia de conteúdos específicos, de outros assuntos acadêmicos e das experiências práticas escolares? [...] Quando deve ser dado um certificado de ensino... após a graduação de uma instituição de formação credenciada, ou após um programa de indução, um certo número de anos na profissão ou a passagem por um processo de exame?” (World Bank, 2009). São questões que interpelam o contexto contemporâneo de formação docente em todo o mundo, marcado pelo distanciamento entre as instituições formadoras, pela desarticulação entre a formação inicial e a continuada, ao mesmo tempo em que assistimos ao redesenho dos currículos e dos modelos de formação em face da crescente expansão do ensino e da consequente demanda pela profissionalização docente.

É no âmbito dessas orientações internacionais e da imprescindível articulação — sobre a qual vimos tratando — entre formação, indução e desenvolvimento profissional que surge no Brasil, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID nasce em contextos geográficos que se entrecruzam (Figura 2):

- um contexto internacional de: a) crítica à dicotomização teórico-prática e às estruturas dos programas e modelos de formação, e b) no compasso dessas críticas, a formulação de diretrizes de impulso à formação inicial, embasada na indução profissional e na criação de políticas visando à motivação para a docência.

---

<sup>135</sup> <http://documents.worldbank.org/curated/en/547031468103140242/pdf/705500BRI0P1060ing0300December02009.pdf>

- um contexto nacional político-econômico determinado à criação de programas e políticas formativas focalizadas em um projeto de modernização nacional, e que tinha na educação um cavalo de batalha para a disposição do Brasil em uma situação adequada ao alcance das metas projetadas pelo Estado.
- contextos regionais e locais nada animadores, se considerarmos, sobretudo, os indicadores da educação básica na maior parte das cidades e regiões do país, por razões diversas, desde questões infraestruturais até os velhos e conhecidos problemas de profissionalização, desenvolvimento profissional e incentivo ao magistério.



Figura 30 | PIBID em instância multiescalar.

Pode-se dizer, assim, à guisa de enquadramento desses contextos diversos, que o PIBID resulta do reconhecimento circunstancial pelo Ministério da Educação brasileiro, dos desafios postos nos marcos políticos globais na pauta da educação, os quais mencionamos no Capítulo 2, ao abordar as diretrizes internacionais e os marcos reguladores das políticas curriculares. Referimo-nos

à circunstancialidade, por duas razões específicas, ambas atreladas à histórica instabilidade política e institucional que caracteriza o Estado brasileiro:

1. a primeira razão diz respeito ao caráter definidor desse projeto (ou discurso?) de modernização sobre o qual Farias e Rocha (2012) versam quando abordam a lógica de mercado como elemento contextual central das políticas públicas de educação no Brasil:

É nesse cenário de crise capitalista no primeiro mundo e de desenvolvimento retardatário da sociedade brasileira que devem ser encaradas as reformas nas políticas educacionais relacionadas à formação de professores. Entendemos que não existem exatamente agentes sociais por trás da modernização, mas a lógica do valor envolvida pelos sujeitos na sua forma social naturalizada. Num cenário social como esse quase tudo vale, desde que em consonância com uma razão compartilhada. (...) O processo de modernização social tem imprimido novas configurações às relações de ensino e de aprendizagem que medeiam às práticas educativas, requerendo professores com capacidades e conhecimentos continuamente renováveis em função do avanço tecnológico do mercado e cultural do mundo globalizado, sob o risco de ser considerado ineficaz e conservador (Farias e Rocha, 2012, p. 45).

2. a segunda razão alude à conjuntura político-econômico brasileira em que se escreve essa tese, definida por violentas mudanças e reorientações sobre as políticas sociais, incluindo sobretudo as políticas para a educação. Como veremos adiante, é nesse contexto que o PIBID, em conjunto com outros programas de formação profissional e valorização da docência, passa por uma redefinição na pauta nacional. Dentre as últimas atividades políticas de debate sobre a situação do Programa, destacam-se audiências públicas realizadas no Senado Federal e na Câmara dos Deputados, no final do ano de 2017 e o movimento #ficapibid, articulado a instituições, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil/ANDIFES, a União Nacional dos Estudantes/UNE e o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/FORPIBID. Os trabalhos desenvolvidos por essa coalizão culminaram com a prorrogação do atual edital do Programa, após audiência<sup>136</sup> realizada com o Ministro da Educação, uma vitória (parcial), haja vista a atual conjuntura que aponta para a iminência de extinção do Programa e de substituição desse pelo Programa Residência Pedagógica, recém-anunciado pelo Governo brasileiro e sobre o qual falaremos, ao final desse capítulo.

Ainda em jeito de contextualização, cabe lembrar que o PIBID não se concebeu isoladamente, mas no bojo de políticas educacionais que, nos anos 2000, culminam com a criação

---

<sup>136</sup> Na ocasião, o FORPIBID apresentou ao atual Ministro da Educação o protocolo das 316.811 assinaturas colhidas em todo o território brasileiro, em manifestação à manutenção do Programa. Além das assinaturas, foram entregues algumas declarações de apoio, como cartas de pais de alunos, moções de defesa das IES e Entidades Educacionais e desenhos de crianças das escolas onde se desenvolvem Projetos PIBID.

de outros programas afins à agenda de melhoria dos indicadores sociais da educação básica, do fomento à formação inicial e continuada de docentes e à provisão e qualificação de infraestrutura nas instituições de ensino básico e superior. Foram criados, portanto, diversos programas distribuídos entre:

- a Educação Básica, onde se inserem o PIBID, juntamente com o Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores/PARFOR<sup>137</sup>, o Programa de Consolidação das Licenciaturas/Prodocência<sup>138</sup>, a Universidade Aberta do Brasil<sup>139</sup>, o Programa um computador por aluno<sup>140</sup>, dentre outros;
- a Educação Profissional e Tecnológica;
- a Educação superior, na qual se centraliza o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino superior (FIES)<sup>141</sup> e os programas de concessão e manutenção de bolsas de pós-graduação no Brasil e no exterior;

---

<sup>137</sup> O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Parfor, em atuação desde 2009, é destinado aos docentes das redes públicas brasileiras de ensino que não possuem formação inicial na área de atuação, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Tratam-se, portanto, de turmas especiais criadas em cursos de licenciatura ou em programas de segunda licenciatura. A carga horária mínima é de 2.800 horas, das quais 400 horas são dedicadas ao estágio supervisionado. O Curso tem duração de quatro anos.

<sup>138</sup> Criado em 2006, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) destina-se ao financiamento de projetos com foco na formação docente (especialmente a formação inicial) nas licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Foi com recursos desse Programa que coordenadores de área do PIBID/UECE, dentre eles a autora desse trabalho, em parceria com professores da educação básica e estudantes de licenciatura, organizaram obras interdisciplinares sobre as experiências e os desafios da relação entre a universidade e a escola na formação docente.

<sup>139</sup> Também criada em 2006, a Universidade Aberta do Brasil dirige-se à modalidade de ensino à distância, integrando-se às universidades públicas na oferta e expansão de cursos de nível superior no Brasil. Pauta-se nos conceitos e ações de universalização do acesso ao ensino superior, de qualificação profissional e de descentralização da oferta de cursos de graduação para além dos grandes centros urbanos.

<sup>140</sup> No lema da inclusão digital no campo dos direitos, do exercício da cidadania e do desenvolvimento social, e na sequência do Programa Brasileiro de Inclusão Digital e da Política Nacional de Inclusão Digital, foi criado o Projeto Um Computador por Aluno/UCA em 2005, transferindo-se, em 2010, para o Programa Um Computador por Aluno/PROUCA, visando a implantar novas formas de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas. Entretanto, desde aspectos operacionais de aquisição dos equipamentos até o processo de formação de professores para uso dessa base tecnológica, constituem-se lacunas cruciais desse Programa, que deveria ser um suporte imprescindível para o desenvolvimento de projetos afins, como é o caso do PIBID, nas escolas.

<sup>141</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil/FIES foi instituído em 2001 pelo Ministério da Educação a partir da Lei nº 10.260, como fonte de financiamento para o setor privado. Analisando-o no contexto de privatização da educação superior brasileira e da crise do capital, não se pode olvidar que essa política de expansão do acesso ao ensino superior viabilizou substanciais incentivos governamentais ao capital rentista, reforçando a obtenção de lucro. Além disso, há um largo debate acerca da natureza dessa oferta de uma educação superior que ao contrário de fortalecer a tríade ensino-pesquisa-extensão, distancia essas três dimensões, por não privilegiar as duas últimas, que, em linhas gerais, não são o foco central das instituições privadas de ensino que recebem os investimentos do FIES.

- a pasta da Diversidade, na qual se situam as políticas e recursos destinados à Educação no Campo, incluindo a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo e as Licenciaturas Interculturais de Educação Indígena.

Portanto, o PIBID nasce no seio de um amplo pacote político educacional que se orienta para responder a essa nova concepção de educação como ensino “terciário” (tertiary education)<sup>142</sup>. Trata-se, enfim, de um conjunto de políticas que se criam a partir dos anos 2000, e que inauguram importantes ações afirmativas no âmbito da educação básica e superior brasileira e, em específico, da formação de professores.

É um contexto político-econômico de redefinição de algumas linhas de ação traçadas em governos anteriores, mas ainda profundamente firmado na política econômica de valorização financeira internacional, do empresariamento da educação superior e das parcerias público-privadas, portanto, da consolidação de um mercado educativo global projetado nas diretrizes do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No que toca mesmo à questão da expansão do ensino superior, nessa perspectiva de terciarização do ensino, são muito claras as diretrizes do Banco Mundial (1995)<sup>143</sup> orientando o financiamento estudantil e a expansão das instituições de ensino privado como estratégias de reforma e desenvolvimento da educação superior:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia, 1995, p. 4)

No seio desse pacote, onde a lógica do valor permeia expressivamente essas reformas educacionais, não se pode contestar o efeito direto de alguns resultados e ações desses programas e projetos. Nesse âmbito, o Pibid se destaca no processo de repensar a formação inicial e também

---

<sup>142</sup> Para entender o contexto de reformas orientando a reorganização dos sistemas de educação superior, cabe citar: o Relatório *Redefining tertiary education* (OECD, 1998), o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) intitulado *Política e mudança de desenvolvimento no ensino superior* (UNESCO, publicado pelo MEC, SESU/Brasil, em 1995) e o material *Tendências da educação superior para o século XXI: anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior* (Paris, 1998). Eles frisam as limitações de fundos públicos, as dificuldades financeiras dos Estados em contexto de crise do capital como condições imperativas para a busca de “fontes alternativas de recursos”, apesar da retórica do respeito à “liberdade acadêmica” e à “autonomia institucional”.

<sup>143</sup> O estudo *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (Banco Mundial, 1995) está disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>

continuada de professores, a partir da resignificação da relação entre os sujeitos e espaços que constituem essa formação e do liame entre a escola e a universidade. O Programa é citado inclusive na produção do material *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean* do Banco Mundial (2015) quando esse estudo destaca as dificuldades de auto-formação e autoavaliação docente, enfatizando as raras vezes em que professores formandos se permitam ser filmados, observados e criticados por professores especialistas, o que dificulta o *feedback* e a reflexão sobre a ação, e empobrece a fase do estágio supervisionado. O material frisa a iniciativa do Pibid e o papel dos atores envolvidos nessa nova perspectiva de formação inicial, a partir de uma efetiva indução na realidade profissional e do reexame do relacionamento entre a teoria e a prática.

While university autonomy can make it difficult to introduce formal minima for practice within teacher education programs, innovative solutions can help bridge the gap. In Brazil, the federal government's Institutional Program of Grants for Induction into Teaching (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [PIBID]) offers grants for teacher education students to get experience in public schools and connect their understanding of theory with practice. The program provides funding not only to the student teachers but also to the classroom teachers who supervise them and the university professors who coordinate the subprojects, which is essential for compensating these partners for their time and effort. Although there is no evidence yet on the impact of the program on new teachers' skills, it has been popular with tertiary education institutions: 104 of them had projects approved by PIBID in 2010 (Gatti, Barretto, and André 2011, 129–30) (Bruns e Luque / World Bank Group, 2014)<sup>144</sup>.

Como se vê no documento, reconhece-se no PIBID a reflexão-na-ação como eixo central da formação (Schön, 1983), um processo suscetível a um rigor que diverge da formação acadêmica de base aplicacionista. Envolve uma redefinição do paradigma que circunda pensamento, ação e experiência docente e não transforma somente contextos institucionais, como interpessoais, dada a conexão que propõe entre os sujeitos que dão constituição ao Programa, por meio dos (sub)projetos.

É impreterível assumirmos que estamos a falar de uma política cujos resultados ainda são embrionários no contexto da educação no Brasil, se levarmos em conta que esses resultados e experiências naturalmente demandam tempo e outras condicionantes para serem consideradas

---

<sup>144</sup> “Embora a autonomia da universidade possa dificultar a introdução de mínimos formais para prática nos programas de formação de professores, soluções inovadoras podem ajudar a reduzir a lacuna. No Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do governo federal, oferece subsídios para estudantes de educação de professores obterem experiência em escolas públicas e conectar sua compreensão da teoria com a prática. O programa fornece financiamento não só aos professores estuantes, mas também aos professores de sala de aula que os supervisionam e aos professores universitários que coordenam os subprojetos, o que é essencial para compensar esses parceiros por seu tempo e esforço. Embora ainda não existam evidências sobre o impacto do programa sobre as habilidades dos novos professores, tem sido popular entre as instituições de ensino superior: 104 deles tiveram projetos aprovados pelo PIBID em 2010 (Gatti, Barretto e André 2011, 129-30) . (Bruns & Luque / World Bank Group, 2014)” (Tradução da autora). O trabalho está integralmente disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488>

exitosas e/ou transformadoras. Não se pode, contudo, olvidar a centralidade desse programa no enfoque dado pelos sujeitos interpelados durante a investigação — tanto no que concerne aos inquéritos quanto às entrevistas — quando abordam as perspectivas de uma transformação da relação universidade-escola na formação inicial de professores de geografia.

No entanto, antes de adentrarmos nessas referidas interlocuções, e de modo a compreender o papel desempenhado pelo PIBID como política formativa, faz-se necessário apresentar, em linhas gerais, o funcionamento do Programa desde a sua criação até os atuais moldes de sua subsistência.

## **4.2. Criação e redefinição do PIBID**

Conforme já mencionamos, o PIBID é um programa vinculado à CAPES, mais especificamente à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, que, em parceria com a Secretaria de Educação Superior/SESu e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ FNDE, executa ações na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, e no fomento à investigação e inovação de programas que se voltem à valorização da docência.

O financiamento do PIBID decorre por meio da concessão de bolsas, cujos valores variam de acordo com a função desempenhada por cada agente participante do Projeto, além de recursos destinados ao custeio das ações previstas na proposta da Instituição, que se candidata a participar do programa, por meio de Edital.

Portanto, esse Programa surgiu por meio de edital do Ministério da Educação/MEC, intermediado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em dezembro de 2007, quando se realizou a primeira Chamada Pública, destinada, naquele contexto, apenas para instituições federais de educação superior, as quais deveriam, no âmbito da Seleção, apresentar propostas de projetos institucionais<sup>145</sup> de iniciação à docência, como instituía o Edital. Nesse Edital já se expressavam claramente os objetivos do Programa:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;

---

<sup>145</sup> As Instituições de Ensino Superior participantes do PIBID submetem suas propostas em um documento intitulado Projeto Institucional, que deve agregar uma série de componentes, como a indicação do número de bolsistas de iniciação à docência que participarão do projeto; o plano de trabalho de iniciação à docência, com as estratégias e ações; a apresentação das escolas da rede pública de educação básica participantes; a metodologia e o cronogramas, bem como os resultados que se pretendem alcançar, visando à formação dos licenciandos e a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante.



- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (Edital MEC/Capes/FNDE, 2007, p. 2)

Vale lembrar que a institucionalização vai se dar somente em 24 de junho de 2010, pelo Decreto no 7.219, quando a CAPES já havia publicado dois editais (2007 e 2009).

Na medida em que foi se desenvolvendo, e no contexto de publicação dos seguintes editais (2009, 2010, 2011, 2012), crescia também a participação de instituições de ensino superior, de modo que já a partir de 2009 as instituições estaduais tiveram acesso à proposição de projetos institucionais — é nesse contexto que a Universidade Estadual do Ceará lança uma proposta, que é aprovada, em Edital Nacional. O Programa amplia mais uma vez sua abrangência nos contextos formativos, em 2010, quando publica um edital com o objetivo de selecionar projetos institucionais ligados às licenciaturas para Educação do Campo e para a Educação Indígena, no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO e do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND, criando-se assim o PIBID Diversidade.

Entre o lançamento do primeiro edital (2007) e as últimas publicações, registram-se algumas mudanças, tais como as características do Programa, os valores das bolsas e os fundos de financiamento. No que concerne aos objetivos gerais, a concepção inicial se mantém, desde a gênese até o contexto presente, pelo menos na esfera do que é publicado institucionalmente.

Contudo, há também mudanças de natureza mais específica, a título de exemplo, no tocante ao universo das instituições participantes e à ênfase em aspectos da formação inicial. A primeira versão do Programa<sup>146</sup> destacava o incentivo “à formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio” (CAPES/MEC, Brasil, 2007), não priorizando portanto, nesse

---

<sup>146</sup> Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesibid/editais-e-selecoes>

momento inicial as ações para o Ensino Fundamental. Também atrelava a valorização do magistério ao incentivo dos estudantes que optam pela carreira docente. Entretanto, quando evidenciava a articulação do ensino superior com a educação básica deixava clara a exclusividade das instituições federais na participação da seleção. Também o fomento às experiências metodológicas e as práticas docentes consideradas inovadoras, bem como a valorização da escola pública na construção da profissionalidade docente já compunham a pauta de objetivos dessa primeira versão.

A apresentação mais recente dessas finalidades<sup>147</sup> aparece mais enxuta, mas atualiza questões centrais, como a expansão do Programa até a Educação Básica (portanto, estendendo-se também ao Nível Fundamental de Ensino), a ampliação das Instituições de Ensino Superior, e destaca a mobilização dos professores das escolas públicas como co-formadores desses futuros docentes.

Relativamente aos beneficiários do Projeto — e uma vez que o Programa se desenvolve por meio da concessão de bolsas —, desde a primeira publicação as propostas deveriam contemplar os seguintes atores:

- *coordenador por área do conhecimento*, o professor universitário, que atua desde a elaboração do Subprojeto<sup>148</sup> de área, que se vincula ao Projeto Institucional da Universidade ou Instituto Federal proponente, até a sistematização, acompanhamento e avaliação das ações e dos bolsistas durante a execução do Projeto;
- os *bolsistas de iniciação à docência*, estudantes de licenciatura em formação, que uma vez selecionados, atuam no desenvolvimento das ações propostas pelo Subprojeto, com carga horária específica para desenvolver as atividades tanto na Instituição formadora quanto nas escolas vinculadas ao Projeto — também parte integrante dessa formação;
- *supervisor*, um professor, em efetivo exercício, vinculado à rede básica e secundária das escolas públicas que estejam, evidentemente, conveniadas ao Projeto. Desenvolve um papel essencial de co-formador dos bolsistas de iniciação à docência, desde os processos reflexivos das ações até o acompanhamento e a monitorização mais efetiva dessas ações, constituindo-se, portanto, também, importante agente reflexivo e avaliador.

Na proporção em que se desenvolviam os projetos nas IES, detalhavam-se a quantidade de bolsistas e os valores, assim como apresentava-se uma nova figura, além dos estudantes, do

---

<sup>147</sup> Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>

<sup>148</sup> Ao tratarmos da definição Subprojeto, estamos nos referindo ao Projeto de Área, que se distingue do Projeto Institucional, de abrangência mais ampla porque abarca todos os Subprojetos de Área daquela Instituição de Ensino Superior.

*professor supervisor e do coordenador de área: o coordenador institucional*, um professor universitário responsável pela gestão ampla do Projeto Institucional e, por conseguinte, dos Suprojetos de área que constituíam esse “Projeto-Mãe”.

Desde esse primeiro edital anunciavam-se a fonte de financiamento das bolsas — o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE<sup>149</sup> — e os valores de algumas modalidades, como a Coordenação de área, no valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais e a Supervisão, R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais. Não se comunicava nessa Publicação, o valor destinado aos bolsistas de iniciação à docência, não obstante aparecessem os requisitos para a participação destes nos projetos:

- a) ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;
- b) estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;
- c) estar em dias com as obrigações eleitorais;
- d) estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado;
- e) dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- f) apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID; e
- g) apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública. (Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID 2007, 2007, p. 3)<sup>150</sup>

Anunciava-se ainda uma cota de verba de custeio, de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) para cada área de conhecimento no Projeto, muito embora não houvesse um detalhamento mínimo, nesse primeiro momento, da destinação desse recurso. Essa descrição detalhada só viria a público no Edital de 2009, que explicitava o direcionamento exclusivo desse valor para “o pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, tais como: concessão de passagens e diárias no país, aquisição de material de consumo, serviços de terceiros - pessoa física e jurídica, utilizados estritamente para execução e desenvolvimento do projeto institucional” (EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID, 2009, p. 2).

A quantidade desse universo de bolsistas passou por algumas variações. O Edital de 2007 estipulava: “as propostas deverão contemplar: (i) 1 (um) professor coordenador por área do conhecimento; (ii) 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência, no máximo, por área do conhecimento; e (iii) 1(um) professor supervisor por escola da rede pública conveniada”. (EDITAL MEC/CAPES/FNDE, 2008, p. 3)

---

<sup>149</sup> Criado em 1968 (Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968), trata-se de uma autarquia encarregada pela efetivação de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC/Brasil).

<sup>150</sup> [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf)

No Edital seguinte (2009), algumas mudanças na quantidade de bolsistas já se apresentava, assim como especificavam-se os valores de todas as modalidades de bolsa, incluindo a de iniciação à docência, designada aos estudantes de licenciatura, no valor de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais. Conforme esse Comunicado, diferentemente do primeiro (2007), cada área de conhecimento deveria contemplar o mínimo de 10 e o máximo de 24 bolsas para essa modalidade.

O edital de 2011 é um importante indicador, no que se refere à expansão do Programa em nível nacional, evidenciando, em vista disso, a necessidade de mais atores na logística e acompanhamento dos projetos, bem como a ampliação de recursos pelas fontes de financiamento. Muito embora fosse prematura qualquer avaliação de resultados de um programa tão recente, o crescimento de natureza logístico-financeira dessa Política seguia no ritmo da expansão de bolsistas. Importantes modificações que dizem respeito à formatação do Programa são comunicados nesse Edital de 2011<sup>151</sup>, que:

- inclui uma nova função, a de Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais, que, conforme o próprio nome sugere, atua no auxílio à gestão do projeto na IES, intermediando as relações entre coordenador institucional, coordenações de área e supervisores. A função, desempenhada por um professor universitário inclui, eventualmente, algumas atividades, como a coordenação de reuniões de acompanhamento pedagógico, com os demais atores supramencionados. Esse professor universitário recebe, conforme Edital de 2011, uma bolsa no valor de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais.
- comunica um aumento no valor das bolsas: o coordenador institucional passa a receber R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais; o coordenador de área, R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais; o professor supervisor, R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais e os bolsistas de iniciação à docência, R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais.
- publica o limite máximo de R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais) por cada projeto. amplia para o dobro o valor da verba de custeio destinada a cada Subprojeto, por subprojeto, para cada período de 12 (doze) meses — R\$ 30.000,00 (trinta mil reais).

No que concerne às áreas de conhecimento, cabe sublinhar que a Geografia não era contemplada nos primeiros editais, como disciplina prioritária. A avaliação de mérito das propostas obedecia à seguinte ordem das licenciaturas:

---

<sup>151</sup> [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital\\_001\\_PIBID\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf)

- para o Ensino Secundário (Nível Médio, no Brasil, como já mencionamos anteriormente): licenciatura em física, química, matemática e biologia;
- para o ensino secundário e anos finais do ensino básico (Nível Fundamental, no Brasil): licenciatura em ciências, matemática, e, de forma complementar, licenciatura em letras (língua portuguesa), educação musical e artística, e finalmente, demais licenciaturas.

Portanto, era muito clara essa prevalência da Física, Química, Biologia e Matemática no lançamento do Programa, em 2007, associada à realidade de carência de docentes profissionalizados nessas áreas. Na proporção em que se colhiam os primeiros resultados positivos e com a ampliação dessa e das demais políticas de valorização do magistério, já referenciadas, verifica-se, designadamente em 2009, o arranque da inserção da Geografia nos Projetos Institucionais, no contexto de atendimento a todas as disciplinas que constituem a Educação Básica. Também se ampliavam nesse edital outras modalidades de ensino, como a educação de jovens e adultos e a educação indígena, do campo e quilombolas.

Verificando que se iniciou naquele ano a participação da Geografia no Programa, a autora da tese solicitou à CAPES auxílio no levantamento dos Subprojetos, desde 2009 até o presente momento, exclusivamente na área de Geografia, bem como nos projetos Interdisciplinares que contemplam esse campo de formação.

Constata-se já, a partir de 2009, a existência de Subprojetos de Geografia em estados das cinco regiões do Brasil, tanto em Institutos Federais quanto em Universidades estaduais e federais. A maioria desses projetos é, nesse primeiro momento, exclusiva à área, embora também já haja a existência de projetos interdisciplinares, em conjunto com Letras, Pedagogia, Biologia, Química, e até Educação Física e Artes (Plásticas e Visuais). Somente naquele ano (2009), quando a Geografia passa a constituir o rol dos Projetos Institucionais no País, havia 51 subprojetos envolvendo essa área, dos quais 47 constituíam-se de licenciaturas em Geografia e 04 de licenciaturas de várias áreas, incluindo a Geografia<sup>152</sup>.

Pelo Relatório de Gestão Pibid 2009-2013 (DEB/CAPES, 2013)<sup>153</sup> visualizamos que a quantidade de bolsistas nessa área em 2013, embora seja inferior à Matemática, Pedagogia, Biologia, Química, Línguas (Literatura) e Física — setores majoritariamente considerados prioritários, por apresentarem déficit de quadro de professores na Educação Básica —, é superior a áreas como História e mesmo Línguas (língua estrangeira), onde também se verifica essa carência.

<sup>152</sup> Dois desses quatro Subprojetos interdisciplinares de 2009 eram da Universidade Federal do Ceará e 1 (um) dos 47 na área da Geografia era da Universidade Regional do Cariri, também no estado do Ceará.

<sup>153</sup> <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>

Naquele ano, havia 1.193 bolsistas de PIBID Geografia, 1.172 bolsistas de PIBID Línguas (Literatura estrangeira) e 1.094 bolsistas de História, no País. (Gráfico 20/bolsistas por área, Deb/Capes, 2013, p. 41).

No estado do Ceará, recorte dessa investigação, há atualmente 03 cursos de licenciatura<sup>154</sup> em Geografia desenvolvendo projetos Pibid. São eles da Universidade Regional do Cariri/URCA, da Universidade Federal do Ceará/UFC e da Universidade Estadual do Ceará/UECE, campus FAFIDAM. O primeiro a ser desenvolvido (2009) foi o subprojeto vinculado à Licenciatura dessa área na URCA e sua proposta está atrelada aos aspectos ambientais do Geopark Araripe, na região Sul do Ceará. Concebe aquela área natural, de patrimônio geológico e importância científica rara, como ferramenta de significativa relevância para o ensino da Geografia em escolas públicas da região.

O Subprojeto em Geografia da Universidade Federal do Ceará/UFC, que tem atualmente um corpo de 19 bolsistas licenciandos, dois professores supervisores e uma coordenadora de área, desenvolve suas ações aportadas na concepção de professor como sujeito intelectual e transformador, reconhecendo o trabalho docente como tarefa intelectual e confrontando-se à razão técnico-instrumental como pilar dessa ação docente. Tendo o cerne das ações pautado na epistemologia da prática docente, assim como institui o Projeto Institucional PIBID UECE, esse Subprojeto estabelece os seguintes eixos estratégicos, na realização da proposta:

- *Conhecimento e incursão no contexto socioespacial das escolas*, incluindo nesse processo o desenvolvimento de linguagens geográficas, práticas cartográficas, jogos pedagógicos, intervenções educativas e planejamento e avaliação das ações desenvolvidas na escolas;
- *Formação e socialização de conhecimento científico*, por meio de sessões de estudo; elaboração e realização de minicursos, oficinas e ações interdisciplinares; participação em eventos científicos e produção de trabalhos científicos.

O Subprojeto PIBID Geografia da UECE/Campus FAFIDAM foi iniciado em 2012 pela autora desse trabalho, consistindo essa experiência, conforme apontamos na Introdução da tese, como um dos motes de inquietação acerca das questões que atravessam e enredam a relação entre a escola e a universidade na formação inicial de professores de geografia.

Esse Subprojeto está inserido no Projeto Institucional da Universidade Estadual do Ceará, intitulado *A vida docente na escola: aprender e ensinar pela pesquisa*, proposta submetida e aprovada pela Capes em 2009, e vigente até o momento atual. A perspectiva central do Projeto da UECE reside na epistemologia da prática como referencial de formação de professores, tendo

---

<sup>154</sup> O Curso de Licenciatura em Geografia da UVA submeteu proposta e desenvolveu um Subprojeto em 2011, entretanto, não houve renovação nos anos posteriores.

portanto a articulação entre ensino e investigação como eixo do processo de aprender a ser professor (Projeto Institucional PIBID UECE, 2009). Pautada nas dimensões da reflexividade e na incursão efetiva à realidade da ação docente, onde se realizam concretamente as situações de fazeres, conflitos e dilemas dessa profissão, esse Projeto assume-se profundamente assentado, dentre outros paradigmas:

- na racionalidade comunicativa e dialógica de Habermas (1997) e Martinazzo (2004) (Projeto Institucional PIBID UECE, 2009, p. 3);
- na concepção de docente enquanto sujeito em constituição (Tardif; Lessard, 2008; Therrien, 2006) (Projeto Institucional PIBID UECE, 2009, p. 3);
- na situação educativa docente como fenômeno único e que exige resposta única (Nóvoa, 1992) (Projeto Institucional PIBID UECE, 2009, p. 7);
- na prática reflexiva competente por meio da inserção em situações efetivamente problemáticas que permitem a objetivação de teorias práticas (Mizukami, 2002; Reali, 2004; Sacristán, 1998) (Projeto Institucional PIBID UECE, 2009, p. 10);
- na pesquisa como princípio educativo (Demo, 1994) (Projeto Institucional PIBID UECE, 2009, p. 11).

O conjunto dessas diretrizes conceituais e epistemológicas orientou aquilo que a Proposta designa como *círculos de melhoria* (Projeto Institucional PIBID UECE, 2009, p. 13), por meio dos quais entram em ação colaborativa os agentes portadores de experiências e reflexões, que contribuirão na formação dos novos profissionais: licenciando, professor da escola básica e professor universitário. A ação dinâmica desses três agentes em colaboração mútua constitui, conforme a Proposta, os seguintes círculos de melhoria:

- Círculo conhecer a prática docente: com foco na problematização da ação docente, consiste no olhar investigativo sobre o espaço de trabalho. Metodologicamente, envolve as atividades e estratégias de observação, inquirição e registros da realidade escolar, com uso das diversas ferramentas que permitam esses registros. (Projeto Institucional PIBID UECE, 2009, p. 11-12).
- Círculo pensar a prática docente e seus dilemas: fundamentado na concepção da reflexão “na” e “sobre” a prática, consiste no espaço de incentivo à vazão do conjunto de saberes e fazeres, que aliados ao saber científico alicerçam a profissionalidade docente, tais como as crenças, experiências, valores, idiossincrasias, os quais retroalimentam a reflexividade sobre a ação. Metodologicamente, envolve também os registros e as abordagens sobre as situações educativas diversas. (Projeto Institucional PIBID UECE, 2009, p. 12).
- Círculo renovar a prática docente: considerado a síntese entre os processos formativos que envolvem a reflexão e a ação conjuntas, tem uma natureza mais propositiva, haja vista a busca

por mecanismos de enfrentamento dos dilemas alcançados e a superação dos limites e obstáculos do processo de ensino-aprendizagem, bem como da formação inicial e continuada. O aparato metodológico também se apresenta mais comprometido com o aperfeiçoamento profissional, lançando mão de atividades formativas (cursos, eventos, dentre outros) e trabalhos de natureza investigativa. (Projeto Institucional PIBID UECE, 2009, p. 13).

O entendimento desses círculos em permanente integração é a base central dos Subprojetos que constituem esse “Projeto-Mãe”, cujos objetivos focam-se no comprometimento com a aproximação entre a universidade e escola pela via da iniciação à docência; na melhoria da qualidade do ensino na escola pública, bem como no aperfeiçoamento das ações acadêmicas de formação docente pela UECE, considerando o relevante papel de co-formadores que os docentes das redes estadual e municipal desempenham, no âmbito de sua experiência profissional acumulada. (Projeto Institucional PIBID UECE, 2009, p. 14).

Esses referenciais de articulação entre a iniciação à docência, a investigação sobre a formação e a proximidade entre a escola e universidade, presentes no Projeto Institucional da Universidade Estadual do Ceará, alicerçaram a proposta de criação de um PIBID para a área de Geografia daquela Instituição, pela autora dessa tese, Professora Assistente do curso de Licenciatura em Geografia na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM-UECE, assentado em Limoeiro do Norte, Ceará.

A proposta de criação do PIBID Geografia foi submetida à UECE pelo Edital Interno 06/2012, em abril daquele ano, e tinha como título *A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia*. A primeira parte da seleção tinha como critérios de elegibilidade<sup>155</sup> a análise do Subprojeto, do Currículo Lattes<sup>156</sup> e da observância à experiência mínima de três anos no Ensino Superior anos. O Subprojeto foi recomendado, dentre outras dezesseis (16) propostas de outras áreas de conhecimento, passando-se então à fase posterior, que envolvia uma entrevista individual, por meio da qual se visava discutir com cada candidato o subprojeto apresentado, a formação profissional e a experiência com projetos educacionais. Uma vez encerrado esse processo de seleção, e definitivamente aprovada a proposta, divulgou-se o edital de seleção dos bolsistas de iniciação à docência — licenciandos —, pelo Edital interno 08/2012, em junho daquele ano. Para aquele Edital foram distribuídas majoritariamente 14

---

<sup>155</sup> Foram analisados os critérios: clareza e pertinência do texto, articulação com a proposta institucional Pibid/UECE, coerência entre ações previstas e resultados pretendidos e adequação do cronograma.

<sup>156</sup> O Currículo Lattes consiste numa integração de bases de dados de currículos de pesquisadores, de grupos de pesquisa e de instituições brasileiras, em um sistema unificado de informações. Consiste na plataforma padrão de registro da vida dos estudantes e pesquisadores daquele País, sendo adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do Brasil.



vagas por cada curso e estabelecida uma vigência inicial de 1 ano de bolsa para esses estudantes, no período compreendido entre agosto de 2012 e julho de 2013.

Os critérios de inscrição compreendiam as seguintes condições essenciais (EDITAL No 008/2012 - PROGRAD/UECE):

- a) Ser brasileiro, estrangeiro naturalizado ou possuir visto de permanência no país;
- b) Estar em dia com as obrigações eleitorais, para brasileiros;
- c) Estar em dia com as obrigações militares, para candidatos do sexo masculino;
- d) Estar regularmente matriculado nos cursos/unidade acadêmica, conforme vagas descritas no Quadro 1;
- e) Dispor, prioritariamente, de dois semestres para integralização do curso, de modo a assegurar a participação no período de vigência do programa;
- f) Não participar de programas/projetos institucionais vinculados à Universidade Estadual do Ceará ou a órgãos públicos, com provimentos de bolsa ou não, durante a vigência do programa;
- g) Não ter vínculo empregatício;
- h) Apresentar currículo Lattes;
- i) Estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto, tão logo seja convocado. (EDITAL No 008/2012 - PROGRAD/UECE, p. 3).

É interessante observar um aspecto fulcral, relativo ao tempo de integralização curricular mínimo exigido para participação na seleção naquele contexto. Embora houvesse a observância do tempo mínimo de 1 (um) a ser cursado pelo candidato após o ingresso no Programa, como indicava o item *e* do edital, não se exigia um tempo mínimo de créditos/disciplinas/semestres já cursados, o que permitia um acesso amplo e abrangente de aspirantes à vaga, desde aqueles licenciandos que já estavam inseridos no Curso, desenvolvendo componentes curriculares de natureza diversa e eventualmente conhecendo o ambiente escolar, até aqueles recém-ingressos, os quais ainda viriam a passar por essas atividades e processos. Essa permissão extensiva de acesso à seleção, em princípio, pode configurar-se como um detalhe pouco relevante, mas logo se revela uma particularidade sinalizadora de pelo menos duas dimensões básicas:

- a superação das históricas fendas que demarcam a formação inicial, corporificada por uma política de incursão ao espaço escolar desde os primeiros anos dessa profissionalização. Afinal, têm sido essas fendas o elemento propulsor dos pareceres, decretos-lei e diretrizes que educadores, pesquisadores e legisladores das mais diversas áreas e realidades territoriais apontam, na direção de uma revisão curricular que caminhe para o fim dos distanciamentos — entre saberes acadêmicos e práticas profissionais, entre os do “giz” e os da “Torre de marfim” (Hones, 1992, p. 61).
- a formação de um grupo de bolsistas heterogêneo, com experiências e reflexões diversas acerca de sua vivência naquela fase da formação inicial, permitindo que o olhar sobre si próprio e sobre os outros formandos colaborassem para um projeto comum de desenvolvimento profissional pautado em saberes e capacidades de intervenção múltiplas e heterogêneas.

A partir do novo formato que o Programa adquiriu, no contexto de sua redefinição, no atual governo, restringiu-se o acesso às bolsas. Podem concorrer somente estudantes situados até meados da sua formação. A partir dessa fase, os estudantes deverão submeter-se ao Programa Residência Pedagógica, mencionado mais adiante.

A seleção desses bolsistas, conforme norma do Edital, compreendeu uma fase eliminatória, de observância dos aspectos supramencionados e de análise do currículo e histórico escolar, e consecutivamente uma fase classificatória, que se valeu de uma produção textual. Naquele contexto, a dissertação correspondia a uma justificativa acerca do interesse do candidato pelo magistério. Em uma terceira etapa, os candidatos aprovados procediam a uma entrevista focalizada em aspectos considerados significativos para o desenvolvimento das atividades dos bolsistas. Esse processo seletivo decorreu entre meados de junho de 2012 e 01 de agosto daquele ano, quando deu-se o arranque do PIBID Geografia UECE.

#### **4.3. Tentativa e erro, êxitos e desafios: a experiência do PIBID Geografia UECE (2012-2013) pelo olhar da Coordenadora do Subprojeto**

Desde a formulação do Subprojeto até a condução deste, no que toca aos momentos de reflexão, acompanhamento, avaliação e redefinição de ações, a experiência envolveu uma série de dúvidas e incertezas subjacentes ao desenvolvimento de um programa recém-implantado, portanto, com poucos resultados e sem experiências familiares que pudessem ser referidas, na área da Geografia. Cabe, contudo, lembrar que os desafios e limites já postos pelo Estágio Supervisionado, bem como o desempenho em projetos de iniciação à pesquisa e extensão em outra Instituição, foram de profunda importância na construção e no desenvolvimento da Proposta em que consistia o PIBID Geografia. Entretanto, se de um lado era comum algum contato entre professores formadores brasileiros com a iniciação à investigação ou à extensão universitária, de outro, era rara a experiência com projetos consolidados de iniciação à docência. Muito embora a interface entre o tripé (ensino, pesquisa e extensão) naturalmente se projete ao longo de qualquer uma dessas atividades, elas tem natureza, metodologias e ações próprias.

O primeiro desafio estava posto exatamente diante do potencial de um programa cuja dimensão e abrangência envolviam uma estrutura organizacional nunca antes desenvolvida, pelo menos no âmbito da iniciação à docência. O Ministério da Educação, por meio da mesma agência que financia o PIBID, a CAPES, já desenvolvia, desde 1979 um programa de alcance nacional semelhante, também com o objetivo de melhorar a qualidade dos cursos de graduação. Além da quantidade de bolsistas, dos recursos destinados e da fonte de fomento, esse Programa, intitulado

inicialmente Programa Especial de Treinamento/PET<sup>157</sup>, apresentava, algumas semelhanças de formato em relação ao PIBID, tais como:

- a presença não de uma coordenação, mas de uma tutoria, por um(a) professor(a) universitário(a);
- um elenco de atividades, no caso do PET claramente distribuídas entre pesquisa, ensino e extensão universitárias, visando à formação integral do graduando;
- o estabelecimento de um horário mínimo de 12 horas semanais de atividades pelos bolsistas;
- a indicação de encontros sistemáticos entre professor universitário e bolsistas, para planejamento e avaliação das atividades;
- a elaboração de um Relatório Anual dessas atividades, a ser encaminhado em datas definidas pela CAPES.

No meio de outras iniciativas e programas de fomento à pesquisa e à melhoria da formação inicial, O PET representava a experiência mais exitosa e de extensão mais considerável no ambiente da graduação. Tanto que, apesar das sucessivas crises, cortes e suspensões, decorridas sobretudo a partir de meados dos anos 1990, mantém-se até os dias atuais, com 842 grupos distribuídos entre 121<sup>158</sup> IES brasileiras (Fonte: MEC, Brasil).

No entanto, o PET, assim como parte preponderante das políticas de promoção formativas que penetravam nas universidades, designava-se como um programa de preparação para a carreira acadêmica, constituindo-se o mais consolidado dessas políticas. A esse respeito, não é incomum, verificar a existência de ex-petianos, como eram chamados os bolsistas, entre o quadro de professores universitários das IES brasileiras, formados entre os anos 1980 e 2000. Ademais, não consiste em um programa voltado às licenciaturas, em exclusivo, mas às graduações das diversas áreas de formação profissional no país.

Se olharmos mesmo para a trajetória das licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, as intervenções mais disseminadas acerca precisamente da iniciação à docência eram as monitorias acadêmicas<sup>159</sup>. Trata-se, sem dúvida, de um importante programa, sobretudo por

---

<sup>157</sup> Como bolsista PET durante toda a graduação em Geografia, entre 1997 e 2000, nos foi possível acompanhar as crises, cortes e suspensões anunciadas ao Programa a partir de 1997. Com a mobilização de bolsistas e tutores, revertendo o fim do anúncio, esse programa passa a ser coordenado não mais pela CAPES, mas pela Secretaria de Ensino Superior/SESu. Redefine seu formato e passa a denominar-se, desde 2004, Programa de Educação Tutorial.

<sup>158</sup> Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>

<sup>159</sup> Trata-se de um programa que as IES no Brasil, em geral, desenvolvem para articular professores e estudantes de graduação em atividades de iniciação à docência, mas no âmbito apenas da Universidade. O Monitor trabalha diretamente com o professor da disciplina, auxiliando nas atividades de concepção das aulas, planejamento, lecionação e avaliação. Contudo, esse processo, via de regra, realiza-se no âmbito da Universidade ou Instituto. Não há contato com escolas. Geralmente, há uma bolsa, constituindo-se essa uma atividade remunerada, embora haja também modalidades de monitoria voluntária. De todo modo, essas bolsas são usualmente financiadas com recursos da própria Instituição, consistindo em valores inferiores às bolsas fomentadas com apoio de agências, como CAPES e CNPQ.

propiciar ao estudante em formação o conhecimento e a participação ativa na elaboração, execução e avaliação de materiais, técnicas e métodos de ensino, constituindo-se desde muito tempo um dos principais estímulos de indução à carreira docente universitária.

Portanto, guardada a validade desses programas, no âmbito daquilo que se propunha e que se restringia ao ambiente universitário, inferimos que uma efetiva iniciação à docência voltada à formação de professores para a Educação Básica, e com indução no espaço escolar, inaugura-se mesmo é com o PIBID.

A primeira edição do PIBID Geografia UECE decorreu entre o início de agosto de 2012 e o final de dezembro de 2013. A proposta associava-se diretamente à função social do Curso de Geografia da FAFIDAM/UECE, fundamentada no fortalecimento da cidadania territorial no exercício do processo de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento, tendo em conta aquele contexto geográfico. As ações planejadas pautavam-se na valorização da função social do saber e articulavam-se:

- às dimensões da indagação, investigação e construção coletiva do conhecimento;
- à inovação de técnicas e métodos de ensino, considerando o respeito às diversas formas de saber. (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012).

Essas duas dimensões — da investigação e da inovação — constituíam, na proposta, as bases de uma formação por meio da qual aquele bolsista e pretendo futuro professor de geografia pudesse enfrentar os desafios cotidianos de um profissional, que: ao pesquisar, ensine; que ensine pesquisando e que tenha clareza do papel social que envolve o conhecimento produzido.

No intuito de trabalhar essas dimensões, o Subprojeto preconizava a construção/socialização de um repertório de ferramentas metodológicas e instrumentos didáticos, pautados no princípio da inovação e investigação como base para a reflexão e interlocução com a realidade social, firmando-se na relação entre teoria e prática na produção do conhecimento. Exatamente nesse ponto já residia aquilo que podemos reconhecer como o primeiro equívoco, expresso no projeto, de concepção desses binômios teoria-prática; escola-universidade.

Dizia o Projeto: “Este binômio constitui a ponte por meio da qual o saber científico produzido na Academia chega ao universo da escola”. (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012). Assumia-se, pretensiosamente, a concepção unilateral do lugar da universidade como aquela que produz conhecimento científico e o lugar da escola como receptáculo desse conhecimento.

Assumimos a cristalização da relação entre “os da torre de marfim e os do giz” quando admitimos o pressuposto cotidiano de que a universidade é o lócus do pensamento reflexivo, da produção rigorosa e da construção teórica e a escola é o lugar da ação, do fazer, da prática e da

experiência docentes, como se essas últimas dimensões não fossem molas propulsoras vitais da elaboração do saber científico.

A proposta assumia que o compromisso com a realidade escolar, o reconhecimento das problemáticas da vida docente na escola e a valorização de práticas e reflexões tecidas em sala de aula, eram constructos-chave daquela intervenção. Não obstante, afirmava sempre a centralidade da Universidade e do conhecimento científico-acadêmico como meios para a inserção das pessoas e grupos na sociedade. (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012). Não se trata aqui de omitir o papel essencial da Academia na transformação social, mas de lembrar a essencialidade do papel da escola e dos saberes-fazer produzidos nesse espaço na reelaboração de outros saberes, incluindo os científico-acadêmicos.

O decorrer das ações planejadas, daquelas não-planejadas e, sobretudo, das reflexões provenientes dessas ações nos revelaram logo que reconhecer esse equívoco era condição imprescindível pra uma efetiva mudança na direção da relação entre a escola e a universidade na formação inicial.

Outra dimensão basilar da proposta dizia respeito à consciência coletiva e valorização do trabalho em equipe. Essa perspectiva colaborativa tão valorizada por Schön (1983), Tardif (2002), Alarcão e Canha (2013), dentre outros, é um dos pilares fundamentais para o diálogo reflexivo entre os pares que compõem a equipe, e para a valorização dos saberes estratégicos e plurais (Tardif, 2002) daqueles que detêm a experiência profissional docente.

Assim sendo, o Subprojeto tinha como objetivos:

- Promover a inserção gradual e efetiva dos licenciandos em espaços de educação, através do desenvolvimento de metodologias e de ações mediadas pelo princípio pedagógico da troca de saberes;
- Incentivar a produção de material didático, ampliando a capacidade de domínio e adequação da linguagem, bem como de compreensão e facilitação de conteúdos complexos;
- Ampliar as condições para a formação cultural dos licenciandos e professores supervisores participantes desse Subprojeto, fortalecendo o apoio na participação de eventos e outros espaços de socialização profissional;
- Fortalecer os canais de socialização das ações deste Subprojeto nos eventos acadêmicos, abrindo espaços de formação, como oficinas de metodologia de projetos de ensino;
- Incentivar produção científica e publicação de artigos resultantes da experiência do PIBID Geografia entre os licenciandos e os professores supervisores;

- Fortalecer a qualificação didático-pedagógica no âmbito do Curso de licenciatura em Geografia, mediante o incentivo à criação do Laboratório de Ensino na FAFIDAM. (Subprojeto PIBID Geografia UECE, Nascimento, 2012).

Assim, entre indagações, construções coletivas de estratégias didáticas, ajustamentos e adaptações, o PIBID Geografia UECE realizou, de agosto de 2012 a dezembro de 2013 um conjunto de atividades, desde as que estavam previstas originalmente no Plano de Trabalho (Apêndice 5). A superação da maior barreira consistiu no envolvimento dos estudantes das escolas básicas, tendo em vista a reorientação de atividades e o respeito às circunstância de tempo e de logística, muito singulares como aquelas que se concebiam, ao longo do percurso, em face dos eventos e das avaliações que se transcorriam. Pra cada atividade, uma complexidade, intrínseca à própria interface entre geografia, escola, currículo e epistemologia da prática docente. Quantas, dúvidas e quantas lições decorrentes das relações que foram se estabelecendo entre uma política pública de iniciação à docência e incursão efetiva na escola e as componentes curriculares que se já redesenhavam, desde os anos 2000, a partir das diretrizes e orientações sobre o currículo existente.

Uma dessas primeiras lições, inclusive, diz respeito ao afã dos bolsistas em desenvolver o repertório de estratégias didáticas e metodologias de ensino de geografia designadas no Projeto, desde os primeiros momentos da incursão escolar, e na plenitude dessas ações, como se fossem uma meta a ser rigorosamente cumprida. Mas como o planejamento de qualquer ação presume, na sua própria concepção, a dimensão do replanejamento, as primeiras vivências no espaço escolar logo fizeram avistar também os primeiros reajustes necessários. Afinal, como nos lembra Libâneo (2000), o planejamento da ação docente pressupõe pesquisa, reflexão, atrela-se a uma dimensão avaliativa e precisa considerar a articulação entre a atividade escolar com conteúdos de contexto social.

Compreendemos, nesse sentido, o desejo inicial em buscar, por meio do Projeto, uma oportunidade de promover (re)leituras do espaço geográfico por meio de caminhos metodológicos que transformassem as intensas informações, eventos e processos, que decorriam naquele espaço, em conhecimento geográfico. Não olvidamos esse papel da geografia em “desenvolver capacidades reflexivas para transformar eventos sociais em eventos escolares e vice-versa” (Giordani, Tonini et al, 2014). Reconhecemos, nesse âmbito, que parte significativa das produções científicas geográficas relacionadas ao ensino focalizam essa dimensão. Contudo, também se sabe que a dinâmica particular e única em que se insere cada situação e espaço educativo demanda uma ação não somente cientificamente conduzida nem metodologicamente planejada, mas permanentemente contextualizada.

Assim, logo se percebeu que os elementos não previstos, as circunstâncias dos ambientes de aprendizagem e as interações com os sujeitos das escolas, reforçariam esse axioma fundamental do planejamento, qual seja o ato de repensar temporalidades<sup>160</sup>, conteúdos, metodologias e recursos. Foi um grande aprendizado.

Numa tentativa de síntese, apresentamos o Quadro 52, onde buscamos resumir os eixos norteadores de cada atividade, os objetivos de cada eixo, as atividades desenvolvidas, os resultados/produtos obtidos e os respectivos desafios enfrentados ao longo do percurso.

---

<sup>160</sup> Destacamos, nesse aspecto, dentre as dificuldades logísticas, a carência de transporte escolar para a mobilidade dos alunos, uma deficiência comum à realidade da rede pública de ensino no Brasil, e no Ceará, em específico. Portanto, todas as atividades desenvolvidas na escola ou a ela relacionadas, como os trabalhos de campo, precisavam considerar os horários limitados desse transporte que conduz os alunos das áreas mais afastadas à sede das escolas, bem como a oferta limitada desses transportes. Nesse sentido, o planejamento de atividades pelos bolsistas PIBID em horários de extensão das aulas ou em contraturno escolar, demandava sempre a observância a essa peculiaridade.

Quadro 52 | Eixos, atividades, resultados e desafios relativos ao desenvolvimento do Projeto PIBID Geografia UECE 2012/2013 (Elaborado pela autora com base no Subprojeto PIBID/Geografia UECE, de sua autoria).

EIXOS NORTEADORES	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS/PRODUTOS	DESAFIOS
<b>Mobilização em torno da proposta PIBID Geografia</b>	Pretendeu-se nesta etapa: apresentar o Subprojeto à comunidade escolar e universitária visando mobilizá-los e sensibilizá-los para a importância das ações do PIBID Geografia na qualificação do processo de ensino e de aprendizagem nesta área de conhecimento; iniciar a fase de formação dos licenciandos e professores supervisores; discutir, executar e acompanhar o plano de ação a ser desenvolvido.	<p><i>Sessões de estudo</i> da proposta PIBID, fase de conhecimento da concepção do Subprojeto pelos bolsistas e professores supervisores e levantamento do material teórico-metodológico norteador das ações.</p> <p><i>Lançamento do Subprojeto</i> nas escolas: <i>take off</i> das ações nas escolas, sensibilização e mobilização destes espaços para o envolvimento no Subprojeto.</p> <p><i>Seminários internos</i>, para formação dos bolsistas e preparação de material a ser utilizado nas oficinas realizadas nas escolas.</p>	<p>Realização de 44 (quarenta e quatro) encontros para planejamento e avaliação grupal de ações e atividades desenvolvidas.</p> <p>Produção de 01 (um) diário de registro de atividades, como facilitador de preenchimento da Plataforma <i>Moodle</i>.</p> <p>Realização de (06) seis debates internos de formação e 02 (dois) em conjunto com os Pibids de História, Letras e Pedagogia da UECE/FAFIDAM.</p> <p>Reflexão sobre investigações e observações do espaço escolar.</p> <p>Discussão sobre as categorias, processos e ferramentas de ensino relacionadas às ações e objetivos do Projeto.</p>	<p>Reconhecer a importância de um Projeto inédito ou pouco conhecido (naquela altura) pela comunidade escolar, sobretudo pela constituição de tempo e de espaço escolares para as atividades do Projeto.</p> <p>Adequar as agendas entre licenciandos, supervisores (professores das escolas) e comunidade escolar, para o desenvolvimento das ações pretendidas.</p> <p>Enfrentar, no caso dos bolsistas supervisores, as lacunas que se apresentam no retorno ao universo acadêmico — do qual esses sujeitos diziam estar distanciados pelas demandas da atividade docente — e às instâncias de produção e socialização de conhecimentos e experiências.</p>



EIXOS NORTEADORES	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS/PRODUTOS	DESAFIOS
Elaboração e socialização de metodologias de produção do conhecimento geográfico	Visa inserir os bolsistas no universo das escolas inseridas no Subprojeto e seu acompanhamento pelos professores supervisores; acessar e partilhar metodologias voltadas para o reconhecimento da realidade socioespacial dessas escolas, identificar os problemas socioespaciais constituintes dos entornos das escolas envolvidas.	<p><i>Caminhadas de reconhecimento</i> - a escola no contexto do bairro: trabalhos de campo, planejados no intuito de reconhecer e qualificar a leitura socioespacial. Realizam-se através da condução de sujeitos (alunos, professores e comunitários) apropriados do conhecimento do território e através da observação visual direta em relação à paisagem. Realizam-se nessa atividade o registro imagético e textual de aspectos significativos do entorno das escolas. São antecedidas do reconhecimento cartográfico do entorno da escola, utilizando o estudo de mapas e plantas pelos licenciandos, alunos da Educação Básica e professores supervisores.</p> <p>Produção do Documentário “Do barro é que viemos”. A iniciativa decorreu das Caminhadas de Reconhecimento realizadas desde 2012, no entorno da escola e no Distrito Córrego de Areia. As caminhadas e filmagens na comunidade</p>	<p>Realizadas entre março e maio na comunidade de Córrego de Areia e na Feira Livre de Limoeiro do Norte, estas atividades permitiram o conhecimento e registro do circuito de produção e comercialização das louças produzidas na Comunidade Córrego de Areia, importante polo cultural do Município, onde residem estudantes da Escola participante do Projeto.</p> <p>(01) Documentário intitulado “Do barro é que viemos, por meio do qual se percebeu a riqueza das mídias e tecnologias de informação e comunicação como linguagens importantes na educação geográfica contemporânea.</p>	<p>Viabilizar as condições materiais e logísticas para a efetiva participação dos estudantes das escolas nesses trabalhos de campo, no âmbito das limitações dessas instituições educacionais;</p> <p>Ensejar entre os bolsistas licenciandos a mediação didática necessária à leitura cartográfica mediada por eles na condução das caminhadas.</p> <p>Sensibilizar os estudantes das escolas básicas para a importância dessa leitura e produção de material cartográfico para o reconhecimento socioespacial dos problemas que envolvem os seus territórios.</p> <p>Enfrentar as dificuldades materiais e limitações técnicas para a efetivação dessa produção.</p> <p>Sensibilizar os estudantes das escolas a colaborar na construção de um material didático-geográfico importante sobre a sua história.</p>

EIXOS NORTEADORES	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS/PRODUTOS	DESAFIOS
		<p>foram realizadas entre abril e julho de 2013. A exibição do material editado ocorreu nas atividades de encerramento do Subprojeto.</p> <p><i>Seminários territoriais:</i> Discussão dos temas <i>Educação e Cidadania; Cidade, Cultura e Meio Ambiente</i>. São organizados a partir da distribuição dos licenciandos em Grupos de Trabalho, visando à identificar percepções, convergências e divergências acerca dos problemas e das potencialidades do território e indicar caminhos de fortalecimento das potencialidades e de enfrentamento dos problemas. Utilização da técnica <i>SWAT/FOFA</i></p> <p><i>Oficinas de produção de cartilhas</i> (cadernos temáticos). Fundamentadas pelos Seminários territoriais, objetivam: possibilitar a produção de material de apoio didático à apreensão e socialização dos conteúdos geográficos, sobretudo os</p>	<p>Produção de 12 SWATs/FOFAs durante as aulas de geografia nas duas escolas.</p> <p>Produção de 09 (nove) cartilhas temáticas por estudantes da Educação Básica das duas escolas;</p> <p>Fortalecimento da leitura e da escrita; da capacidade de síntese de ideias e sistematização dos conteúdos; da adequação da linguagem e da capacidade de argumentação voltada à produção textual no universo cognitivo do Ensino Médio.</p>	<p>Capacitar a equipe para a identificação das noções de potencialidade, oportunidade, limitação e ameaça no que concerne às questões territoriais.</p> <p>Imbuir nos estudantes da educação básica o espírito de exploração dessas oportunidades, potencialidades, fraquezas e ameaças.</p> <p>Motivar entre os licenciandos e estudantes das escolas o desenvolvimento da habilidade argumentativa na problematização das questões territoriais, respeitando os diferentes níveis cognitivos de aprendizagem.</p> <p>Adequar o conteúdo às singularidades da região onde se insere o Subprojeto, o Baixo Jaguaribe, marcado por diversos conflitos de ordem ambiental, étnica e político-econômica.</p> <p>Fomentar o desenvolvimento de habilidades inerentes à produção desse tipo de material (exercício da</p>

EIXOS NORTEADORES	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS/PRODUTOS	DESAFIOS
		que não são abordados nos livros didáticos e que estão fortemente relacionados ao mundo vivido dos licenciandos e dos professores e alunos da Educação Básica; promover uma abordagem transdisciplinar dos conteúdos geográficos presentes no cotidiano.		<p>leitura e da escrita; atenção aos elementos coesão e coerência textual e ludicidade como requisito para a produção imagética — charges, figuras, desenhos).</p> <p>Produzir, entre os licenciandos, o senso de orientação e monitorização do plano de trabalho a ser desenvolvido pelos estudantes, na confecção das cartilhas, respeitando os elementos do processo, inclusive os prazos de entrega dos produtos.</p>

EIXOS NORTEADORES	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS/PRODUTOS	DESAFIOS
Ensino e preservação do patrimônio histórico-cultural: fortalecendo a (re)construção de identidades territoriais e da identidade profissional docente	Fortalecer o papel dos bolsistas na formação dos estudantes das escolas em relação à consciência do patrimônio material e imaterial presente na escola e no entorno desta.	<p><i>Rodas de conversa:</i> fundamentadas na História Oral como método para resgatar e socializar aspectos da História e da Memória Local, foram realizadas entre alunos do Ensino Médio, professores da escola e bolsistas licenciandos, sempre sob a orientação dos professores supervisores. A utilização de técnicas como a <i>linha do tempo</i>, bem como a socialização de fatos e imagens marcantes da vida na escola e no bairro facilitaram essa estratégia didática, sistematizada em registros escritos e gravações.</p> <p>Promoção de <i>Concurso Cultural</i> (fotografia): evento organizado pelos bolsistas e acompanhado pelos professores supervisores, para ensinar a valorização da diversidade sócio-cultural e a democratização do conhecimento pelas diversas formas de saber.</p>	<p>Produção de 02 (dois) documentários sobre a História e a Memória das escolas EEM Arsênio F Maia e EEM Lauro Rebouças de Oliveira, como lugares de vivência, aprendizagem e construção do ser. Produtos decorrentes das Rodas de Conversa iniciadas no ano de 2012, os documentários baseiam-se nos depoimentos e imagens de narradores (ex-alunos, gestores, professores e funcionários) que constituem a história da escola. As entrevistas e filmagens ocorreram desde fevereiro de 2013 e a finalização do material se deu em dezembro de 2013.</p> <p>01 Concurso realizado entre 2012 e 2013, cujos resultados foram apresentados na atividade de encerramento do Projeto.</p>	<p>Despertar entre os licenciandos a importância da interdisciplinaridade na compreensão da (re)construção das identidades territoriais.</p> <p>Envolver os estudantes das escolas nessa reconstituição histórico-geográfica, desenvolvendo o exercício de ouvi-los e incluindo a participação dos atores sociais históricos (ex-funcionários, ex-gestores) para a construção de uma linha do tempo coerente com a História.</p> <p>Superar as lacunas (fatos, atores sociais, episódios não preenchidos) que dificultaram a construção dessa linha do tempo.</p> <p>Impulsionar o desenvolvimento de diferentes linguagens geográficas entre os estudantes das escolas.</p> <p>Adequar as agendas do Projeto às da escola para a realização das etapas diversas que envolveram o Concurso.</p>

EIXOS NORTEADORES	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS/PRODUTOS	DESAFIOS
Cooperação intra/interinstitucional voltada à formação de professores de Geografia: construção e ampliação da rede de ensino de geografia	Propiciar o desenvolvimento profissional de professores de Geografia vinculados à rede pública de ensino em Limoeiro do Norte, e em particular, os professores das escolas contempladas pelo PIBID Geografia;	<p><i>Oficina Pensando a Geografia e seus Conceitos:</i> construção e apropriação coletiva de conceitos-chave da Geografia – <i>espaço, região, lugar, paisagem, território.</i> Ministradas pelos bolsistas do Subprojeto, visavam aprofundar o conhecimento de categorias essenciais ao conhecimento dessa área entre os professores das escolas participantes, tanto nos níveis de Ensino Fundamental II como no Ensino Médio.</p> <p>A criação de um <i>Laboratório de Ensino da FAFIDAM</i>, em parceria com os cursos de Licenciatura desta Faculdade, como espaço inter e transdisciplinar de produção, análise e socialização de material didático de ensino fundamental e médio, acervo que pudesse ser utilizado como capacitação profissional e fortalecimento da prática de ensino qualificada.</p>	<p>Produção de material reflexivo sobre a experiência, decorrendo na construção de 03 artigos apresentados no Enpeg e na Semana Universitária da UECE. Os encontros de formação e estudo teóricos ocorreram entre março e maio e os trabalhos nas escolas foram iniciados em abril de 2013 com término em junho daquele ano.</p> <p>Organização do livro multidisciplinar <i>Aprendendo na Travessia: dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica</i> sobre desafios inerentes ao ensino e à formação de professores. Material organizado pela autora desse trabalho e 02 (duas) coordenadoras PIBID, com produção de três (03) artigos, envolvendo bolsistas licenciandos e professoras supervisoras.</p> <p>Reflexão sobre os desafios da formação, os percursos da licenciatura, mídias inclusivas e metodologias facilitadoras de ensino.</p> <p>Potencialização do trabalho de produção coletiva entre os membros do projeto.</p> <p>Organização e realização do III Encontro do Pibid Fafidam/ UECE, envolvendo os PIBIDs de Geografia, Pedagogia, História e Letras.</p> <p>Promoção e realização do I Colóquio de Ensino de Geografia da FAFIDAM, com participação de cerca de 250 congressistas, entre ouvintes e participantes que apresentaram trabalhos em Espaços de Diálogo (EDs) e</p>	<p>Sensibilizar, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada, sobre a importância da construção/transformação didática dos saberes e conceitos geográficos, de modo a demarcar o papel do professor de geografia na leitura e compreensão do mundo contemporâneo.</p> <p>Enfrentar as limitações materiais e logístico-financeiras que obstaculizam a criação de espaços auxiliares à profissionalização e ao exercício do trabalho docente em geografia.</p> <p>Mobilizar os profissionais das diferentes áreas para a construção de um espaço de apoio didático-pedagógico interdisciplinar imprescindível aos diferentes campos de saber.</p> <p>Superar os limites que obstam a produção e comunicação científica, exercitando a prática de elaboração textual nas mais diversas oportunidades (eventos científicos e portais de investigação acessíveis).</p>

EIXOS NORTEADORES	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS/PRODUTOS	DESAFIOS
	Fortalecer o desenvolvimento de pesquisas e metodologias voltadas à qualificação da licenciatura em geografia, bem como a interação com grupos e instituições ligadas à rede de Ensino de Geografia.	<p>Produção e publicação de artigo(s) e trabalhos em eventos abordando as reflexões produzidas sobre a experiência, bem como a socialização de metodologias no ensino de Geografia.</p> <p>Criação do <i>blog</i> do PIBID Geografia da FAFIDAM, para divulgação e troca de reflexões e experiências teórico-metodológicas na rede de discussão.</p>	<p>Grupos de Trabalho (GTs);</p> <p>Produção científica de 09 trabalhos completos submetidos e aprovados no 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia</p> <p>Produção científica e apresentação de 05 trabalhos científicos submetidos à XVIII Semana Universitária da UECE.</p>	

O exercício de síntese nos permitiu uma importante retrospectiva sobre a dinâmica engendrada pelo Projeto no reconhecimento e na intervenção sobre o espaço escolar e sobre a sala de aula de geografia, num tempo curricular bem preliminar às regências/lecionações relativas à prática supervisionada. A discussão sobre o raciocínio geográfico e a construção do pensamento espacial, costumeiramente estrita às unidades curriculares de ensino que compunham aquela licenciatura, passou a constituir a agenda cotidiana dos bolsistas envolvidos, desde os encontros formativos pautados em discussão textual até a concepção e desenvolvimento das metodologias (caminhadas de reconhecimento, rodas de conversa, produção de cartilhas geográficas, seminários temáticos) e estratégias de abordagem didática do currículo oficial e do currículo vivenciado dos alunos daquelas escolas participantes do Projeto.

No que diz respeito ao que transcendeu o planejado, deve-se ressaltar que grande parte das atividades realizadas, que não estavam inicialmente previstas, surgiram também do envolvimento dos estudantes das escolas básicas inseridas no Subprojeto. Como a gestão compartilhada entre professora universitária e professores das escolas foram fundamentais nesse processo. Os planejamentos, as avaliações e os estudos de formação foram apontando novos caminhos, assim como foi despertada nas escolas a necessidade de novas ações, no ofício das leituras espaciais empreendidas na produção de conhecimento geográfico. Tratam-se dos documentários, frutos das rodas de conversa e caminhadas; da organização e realização do *I Colóquio de Ensino de Geografia*; da promoção de oficinas e mostras, dentre outros processos e produtos. A organização de um livro multidisciplinar sobre os dilemas do ensino-aprendizagem, em parceria com o Prodocência, pela mediação da Coordenação Institucional (PIBID/UECE), também foi fruto das inquietações e experiências acumuladas ao longo desse processo.

Vários obstáculos e dificuldades, alguns bastante comuns a outras experiências PIBID Geografia, fizeram parte do percurso. A superação da maior barreira consistiu no envolvimento dos estudantes das escolas básicas, tendo em vista a reorientação de atividades – cuja síntese pode ser visualizada nas imagens do Apêndice 6 – e o respeito às circunstância de tempo e de logística, muito singulares. Contudo, a dificuldade de envolver o corpo mais amplo da escola acompanhou todo o processo de desenvolvimento desse Subprojeto. As razões são principalmente:

- a ocupação intensiva dos docentes em cargas horárias de ensino ou calendários (sobretudo) de avaliações externas aos quais a Escola precisa obedecer sistematicamente, com raro ou nenhum tempo específico para dedicação ao planejamento, aos estudos, a uma avaliação mais qualificada das ações e à participação de Projetos, como o PIBID.
- as limitações dos estudantes para participar de atividades do Subprojeto realizadas fora do tempo da aula de Geografia. Parte significativa dos alunos, na experiência referida, reside na zona rural e

não dispõem de condições de deslocamento para atividades de contraturno. O transporte escolar é limitado ao deslocamento para as aulas.

- as condições físico-estruturais das escolas, sem dúvida, uma barreira crucial para o desenvolvimento de qualquer atividade, desde uma aula expositiva, até as estratégias de trabalho em grupo ou a produção de material didático. A precariedade na organização dos espaços escolares é perceptível nas salas de aula sem iluminação e climatização adequada, que permitam condições mínimas de dinâmica e interação. Salas com turmas de 30 a 40 alunos; laboratórios limitados para o trabalho de linguagens cartográfica, cinematográfica, literária; carência de recursos, como mapas, maquetes, internet foram alguns obstáculos registrados no exercício da inovação da prática pedagógica. Registra-se ainda uma imensa dificuldade para o êxito da iniciativa professoras supervisoras, bem como dos professores colaboradores em realizar trabalhos de campo até o Rio Jaguaribe e outros distritos mais afastados das sedes das escolas. Acesso a transporte para esses trabalhos de campo ainda é um sonho distante na realidade dessas escolas, mesmo se reconhecendo a imprescindibilidade desse recurso na construção do conhecimento geográfico.

A despeito dos obstáculos referidos, sobressaem-se os efeitos dessa experiência na transformação da profissionalização para a docência e da relação entre a escola e a universidade durante essa formação inicial. Destacamo-los, a seguir, ao mesmo tempo, buscando identificar os desafios da inserção desse programa na dinâmica do espaço-tempo escolar e nas estruturas curriculares estabelecidas e nem sempre flexíveis.

#### **4.4. Os impactos das ações na formação inicial, no desenvolvimento profissional, na educação básica e na relação escola-universidade**

Se dirigirmos o olhar para a repercussão desse programa sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, bem como para a educação geográfica nos contextos escolares inseridos, podemos referir algumas implicações significativas. Elas estão fundamentadas: a) na experiência e nos resultados do Subprojeto anteriormente descrito; b) nas respostas aos inquéritos aplicados entre professores da educação básica do estado do Ceará e licenciandos em geografia das quatro universidades cearenses que constituem a investigação (UFC; UECE; URCA e UVA). Dos 404 inquéritos, 180 constituem esse universo; b) nas falas das entrevistas efetuadas entre os professores formadores das IES mencionadas. Das 21 entrevistas, 14 são de professores cearenses.

Importa esclarecer que, no sentido de evitar influências, polarizações ou direcionamento de respostas — consideramos que esse é sempre um fator de risco ou de limitação da entrevista (Gil,



1999) — optou-se por não inserir qualquer questão sobre o PIBID na formulação, nem mesmo citar o nome do Programa em nenhuma das perguntas empregadas nos instrumentos de recolha utilizados na pesquisa. Vale lembrar que os questionários, tanto aqueles destinados aos professores de Geografia da Educação Básica e Secundária quanto os que foram submetidos aos formandos do Ceará e de Portugal, continham apenas 1 (uma) questão de cariz dissertativo. Apesar dessas ressalvas, o PIBID é mencionado 66 vezes: 21 nos inquéritos e 45 nas entrevistas, por meio dos quais extraímos os seguintes eixos e respectivas palavras-chaves associadas. Observa-se que esses eixos e palavras são complementares e interdependentes (Figura 31).

Assim, destacamos os seguintes aspectos, evidenciados na experiência, nas observações empreendidas e nas análises dos instrumentos de recolha de dados.

### *Intervenção na construção da identidade profissional para o magistério*

Um primeiro aspecto que a investigação nos apresentou diz respeito a como a relação cotidiana com os sujeitos co-formadores — designados como supervisores — seja nas atividades desenvolvidas na escola ou nos encontros de formação, planejamento e avaliação, repercutiu no conhecimento e na problematização da realidade do ensino nas escolas, dos saberes necessários à docência, bem como das práticas e saberes-fazer docentes (Pimenta, 1999; 2004, Tardif, 2000; 2002, Nóvoa, 1992). Diz respeito a como todo esse processo constitui uma peça fundamental na formação da identidade desses licenciandos como professores.

Sobre esse aspecto, Pimenta (1999) é elucidativa em afirmar a capacidade versátil, variável e impermanente que constitui a identidade, bem como sua relação com a situação histórica em que se inserem os sujeitos sociais. Quando esse formando está inserido na escola, desafiado a entender, por meio dessa reflexão-na-ação, as relações entre a geografia científico-acadêmica e o conhecimento geográfico-escolar (Audigier, 1997, Lestegás, 2002), a compreender o mundo do trabalho e das dinâmicas da realidade sócio-educacional na qual brevemente estará inserido, constituem-se, nesse sujeito as condições históricas e situacionais de um praticante reflexivo (Schön, 1991) e da identidade dessa profissão docente.

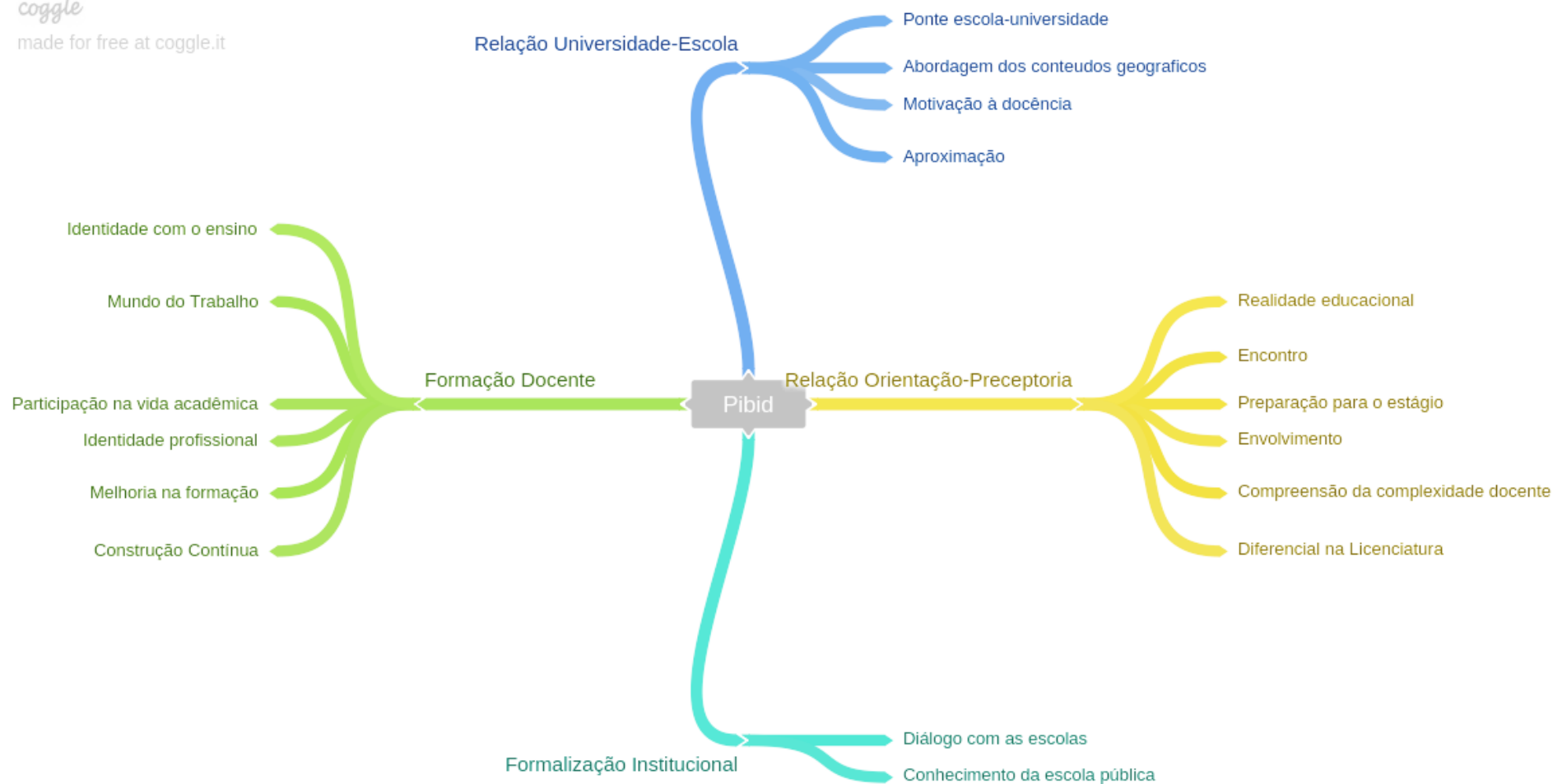


Figura 31 | Eixos e palavras-chave em inquéritos e entrevistas.

A resignificação da preceptoria e do lugar dos co-formadores nesse processo de formação inicial consiste em um importante passo de superação do *gap* que assumimos, desde as primeiras palavras dessa tese, entre a universidade e a escola e entre a geografia que se faz nesses dois espaços de formação, dicotomizados entre territórios do saber teórico-científico e territórios do saber prático. Muito embora as agências reguladoras internacionais intervenientes na Educação e a diretrizes curriculares nacionais já evidenciassem, como um dos principais problemas apresentados na formação inicial, a falta de conexão entre o que se aprende e o que se leciona, a experiência com o Pibid atesta que o hiato entre os espaços dessa formação tem muito a ver com a negação da perspectiva colaborativa que envolve a supervisão.

O PIBID proporciona, na centralização dessa preceptoria, a aproximação tão almejada entre saberes e fazeres, reflexão e prática, supervisão e colaboração, formação e atuação (Tardif, 2000; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Schön, 1983; Alarcão e Canhas, 2013; Nóvoa, 1992, 2009; Pimenta, 1997). Permite uma presença intermediária singular dessa figura do supervisor — tradicionalmente secundarizada, no âmbito do estágio — na *incursão prático-reflexiva* da estrutura (administrativa, pedagógica, político-institucional) que permeia a escola e as ações educativas nela desenvolvidas. Lança o licenciando aos desafios das agendas e currículos diversos que são, na maioria das vezes, preteridas ou desconhecidas nas discussões que se fazem na universidade e que constituem a aula de geografia e o espaço escolar. Lança também o preceptor, esse co-formador, a sair do campo da ação para a ação reflexiva (*reflective action*, Dewey, 1933), onde é provocado a problematizar e investigar suas próprias práticas docentes, retroalimentando o ciclo formação inicial e formação continuada.

O exercício dessa retroalimentação entre prática e reflexividade construindo a renovação da ação docente abre caminhos para romper as rígidas trincheiras que estão historicamente estabelecidas entre saberes científicos, disciplinares, curriculares e da experiência (Tardif, 2000; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991). A *incursão* nessa experiência, apresentada no depoimento a seguir respalda-se como peça fundamental na elaboração do conhecimento necessário para a melhoria dessa formação e da atuação docentes.

Porque tem muitas perguntas, muitas questões que nós professores do Ensino Superior não damos conta. São perguntas as mais variadas possíveis do cotidiano escolar que não estão escritas nos livros, nos textos acadêmicos. Então, que perguntas? O que tem na escola que o professor da educação superior não saiba? A rotina da escola, a natureza das atividades, o desempenho de algumas atividades, dos professores dentro da escola. Porque a gente forma o professor de geografia. Mas esse professor tem a possibilidade de ser um diretor, coordenador de área, professor diretor de turma, coordenador pedagógico. Isso tá escrito em algum

texto? Eu não conheço. Claro, tem os textos do Libâneo que explicam o que é a escola, o que é uma direção, gestão, mas esse dia-a-dia, esse cotidiano, os professores que estão na educação básica é quem podem responder. Como ele passou num concurso, chega na escola e vai logo chamado pra ser coordenador de área. O que faz um coordenador de área? Quem vai responder é o professor que passou por essa situação, né? O que faz um diretor de turma? Como atua? Então, os professores tem contribuído bastante com a formação dos nossos alunos, trazendo essas experiências, esses saberes. A gente tem que considerar os saberes desses professores. Eu tenho que dar voz e vez porque são professores que estão no chão da escola, que conhecem a escola e sabem explicar o que a gente precisa pra fazer uma outra escola. (Professora formadora, UFC).

Essa dimensão interativa da preceptoria, em geral, fragilmente construída no âmbito do Estágio Supervisionado e mais consolidada pelas experiências do PIBID esfacela-se, nas situações de perda do programa. No caso cearense, uma vez que uma das três (03) universidades investigadas encerrou o Subprojeto, por razões de natureza institucional, a perda do Programa no Curso de Geografia foi percebida como retrocesso das relações de aproximação conquistadas entre a universidade e a escola, e de construção de uma preceptoria que articula supervisão e colaboração, como identifica essa professora universitária:

Eu vejo que o PIBID foi o melhor programa que tivemos em termos de pensar a formação docente. Porque você tem o professor orientador, que está na universidade, um preceptor que recebe o aluno e que diferente do nosso professor preceptor de Estágio, ele realmente faz um trabalho em conjunto. Uma coisa é você na universidade pensar uma metodologia de ensino maravilhosa, que você acha que vai revolucionar a prática. Outra coisa é quem tá lá na escola e vai ver se aquilo é aplicável ou não. Isso eles sabiam dizer muito melhor do que professor da disciplina de Metodologia, pela produção acadêmica e pela vivência que eles tiveram nas escolas. Aí eu via uma parceria, uma relação de engajamento, uma articulação maravilhosa. É uma perda gigantesca. Nenhum outro programa pra formação docente teve. A gente tem até um problema com isso aqui. Acabou o Pibid, acabou a preceptoria, para as escolas que tinham professores receptores, que recebiam pra receber alunos, a gente agora tem uma barreira. Esses professores e escolas cobram agora: a gente não tem nenhuma parceria da universidade. Houve estresses específicos com o pós-Pibid. (Professora formadora, UVA)

### *O exercício da racionalidade prática, inclusive no reconhecimento preparatório para o Estágio Supervisionado e os desafios da docência*

No capítulo anterior, versamos sobre um dos pontos de fragilidade da construção da identidade profissional docente, que diz respeito aos ranços de um perfil bacharelístico no desenvolvimento curricular da formação inicial de professores. As lacunas científico-epistemológicas que dificultam a ruptura com uma racionalidade técnica e a o exercício da racionalidade prática foi registrada na análise e desenvolvimento dos Projetos Político-pedagógicos, nomeadamente na concepção e organização de unidades curriculares, sobretudo as disciplinas de saber geográfico específico, que na generalidade, olvidam uma dimensão didático-pedagógica,

como na orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, onde nem sempre se valoriza o Ensino, a formação e a Educação Geográfica, nas temáticas propostas para investigação.

O PIBID, no âmbito de suas atividades e reflexões, traz para a comunidade dessas licenciaturas o confronto a essa pergunta axiomática “Que profissional estamos formando?”, textualmente exposta em todos os PPP, mas problemática do ponto de vista da organização e desenvolvimento curricular. O Programa potencializa a revisão do princípio da licenciatura em Geografia e o repensar: sobre o sentido prático de determinados saberes; sobre a relação teoria-prática nos conteúdos específicos da formação, bem como sobre a instrumentalização destes saberes para a construção de um ensino escolar. Ao confrontar essas questões ontológicas, constatou-se que o PIBID tem estimulado a expansão da vida acadêmica nos cursos de licenciatura investigados, impulsionando sobremaneira a participação e promoção de atividades curriculares e extracurriculares imprescindíveis a essa constituição do ser professor de geografia<sup>161</sup>.

Então a gente tem visto a mudança muito a partir do Programa do PIBID. A gente vê que com a implementação do Pibid, tem se configurado um curso de Geografia realmente tentando se voltar pro ensino. Eu vejo o perfil dos alunos. (...) Eles têm muita vontade de aprender a ser professor (Professora formadora, FAFIDAM/UECE).

No que se refere ao ensino de geografia, essa mudança começa a partir desse programa de formação de professores, que é o PIBID. Eu tenho visto os alunos mais envolvidos, interessados na participação de encontros de prática de ensino, o Enpeg, encontros locais... são poucos, mas a gente já vê alunos querendo participar. Quando chega no 7º, 8º semestre, há uma preocupação com o que vai fazer depois. (Professor formador, URCA).

Outro ponto nevrálgico que a tese buscou perseguir acerca dessa formação inicial, consiste na hierárquica separação entre a pesquisa/reflexão e a prática, no currículo normativo. (Schön, 1983, p. 27). Quando afirma que “a regra é: primeiro, a relevante ciência básica e aplicada; depois, as habilidades da aplicação para os problemas da prática no mundo-real” (Schön, 1983, p. 27)<sup>162</sup>, esse pedagogo, fundamentado nos trabalhos de J. Dewey, alerta a importância de romper com essa dicotomização e a relevância da aprendizagem através do fazer e do pensamento reflexivo,

---

<sup>161</sup> Nesse âmbito, registra-se a participação da autora, durante os 03 meses de pesquisa de campo no Ceará, em 03 eventos na área do ensino de geografia e formação docente, todos promovidos pelos PIBIDs Geografia da URCA, UFC e FAFIDAM/UECE. Importa destacar essa orientação temática, uma vez que nessa última Instituição, a FAFIDAM, que forma professores de geografia há 45 anos, das 15 edições do evento intitulado Semana de Geografia da Fafidam, nos últimos 20 anos, antes do PIBID, apenas 01 edição havia se dedicado ao tema do ensino e formação.

<sup>162</sup> Transcrição traduzida da autora do seguinte trecho: The rule is: first, the relevant basic and applied science; then, the skills of application to real-world problems of practice (Schön, 1983, p. 27).

compreendido como “a kind of thinking that consists in turning a subject over in the mind and giving it serious and consecutive considerations” (Dewey, 1933, p.3)<sup>163</sup>.

Nesse sentido, a incursão, por meio do PIBID, no mundo da escola e da geografia que nela se ensina permite conhecer e refletir, de modo sistemático, sobre as várias expressões de currículo que se configuram nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar e ocultar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores, conforme os elementos complexos que envolvem o ensino-aprendizagem (quem ensina essa geografia? Para quem e para quê ensina? Onde e como?...); sobre o interessante confronto entre o currículo design e o currículo aberto (Lambert e Morgan, 2009; Apple, 1982); o currículo prescrito e o currículo na prática (Goodson, 1997), além do amadurecimento que essa vivência propicia na preparação para o Estágio Supervisionado.

No PIBID nós tivemos isso, a possibilidade do professor que tá recebendo os alunos dar um choque de realidade: “Olhe esse seu projeto não é aplicável assim. Como a gente pode fazer?” Aí sim. Esses 20 alunos que fizeram parte do PIBID hoje são professores que sabem adequar uma metodologia de ensino, pensar materiais. Eu vejo resultados. Foram 2 anos. Alunos que estiveram no PIBID por 2 anos são outras pessoas. Na disciplina de Metodologia do Ensino, eu convidei 3 deles, ex-alunos do PIBID. É muito interessante eles trazerem a experiência deles em termos de pensar a metodologia de ensino que funcione em sala de aula, como ser aplicável, o que é produzir material didático, isso é possível ou não. Isso eles sabiam dizer muito melhor do que professor da disciplina de Metodologia, pela produção acadêmica e pela vivência que eles tiveram nas escolas. (Professora formadora, UVA).

O seguinte depoimento destaca a importância do programa na compreensão e antevisão dessa componente curricular imprescindível que esse formando brevemente desenvolverá, o Estágio, não somente pela prática da lecionação, mas pelo reconhecimento dos contextos individuais e complexos que constituirão essa atividade.

Então os alunos do PIBID são um diferencial nos seguintes aspectos: primeiro, na compreensão, na reflexão e no conhecimento cotidiano que ele tem da escola pública; na forma de abordar os conteúdos de geografia e eles se encontram nesse estágio mais preparados. (...) A aproximação que eles já têm durante o curso mesmo antes do Estágio, com a escola, fazem com que eles encarem essa disciplina, esse momento do Estágio como uma continuidade do que eles já vem fazendo. Os alunos do PIBID me ajudaram muito a encorajá-los, a motivá-los, a mostrar que o Estágio não é só aquele momento em que ele está dentro da sala de aula, mas é preciso compreender a escola que essa escola é um reflexo da sociedade, das contradições, dos conflitos, das propostas, dos jeitos diferentes, das

---

<sup>163</sup> “Um tipo de pensamento que consiste em transformar um assunto na mente, dando-lhe considerações sérias e consecutivas” (Dewey, 1933, p.3, tradução da autora).

desigualdades. Então eu coloco o PIBID como um diferencial no Curso de licenciatura. (Professora formadora, UFC).

*A construção de relações tofólicas com a Escola e com a geografia como disciplina escolar, considerando suas múltiplas linguagens e potencialidades*

Embora os inquéritos na investigação sejam majoritariamente de natureza quantitativa, uma única questão de natureza dissertativa, dirigida aos licenciandos cearenses, inquiria, sobre alterações do modelo formativo: “No âmbito da mesma relação (universidade-escola), do teu ponto de vista, que alterações deveriam ocorrer?” As respostas enfatizavam, dentre as debilidades na aproximação entre essas duas instituições, o abismo entre as geografias acadêmica e escolar, na formação e na atuação; a falta de experiência, conhecimento e vivência dos professores com a educação básica; mas sobretudo, a necessidade de maior participação da escola em projetos na universidade e a criação e valorização dos programas de iniciação à docência, para ampliar essa incursão que o Estágio oferece, ao menos no plano curricular oficial. Nesse horizonte, o PIBID se destaca nas argumentações:

De forma geral, o diálogo entre as duas instituições é muito incipiente. Nesse sentido, podem-se destacar a insatisfatória realização das disciplinas de Estágio, a ausência de projetos de extensão na escola, a ausência dos professores da escola nos eventos da universidade. Observação: o PIBID iniciou esse processo no período final de minha graduação, portanto não participei do projeto. (licenciando em Geografia, Ceará).

Infelizmente na licenciatura em geografia pouco se discute ensino e a realidade do lócus de sua profissão. Permanece desconhecido, tendo contato com o chão na escola apenas no final do curso, tornando um choque de realidade, gerando até a desistência do aluno de Estágio. Os bolsistas do PIBID têm o privilégio de ter esse encontro e ter compreensão da complexidade docente, compreendendo como uma construção contínua. Se todos os alunos do curso tivessem a oportunidade de vivenciar o curso como os bolsistas PIBID, teríamos uma maior compreensão do ensino como um todo, e consequentemente, seríamos melhores profissionais. (licenciando em Geografia, Ceará).

O choque de realidade descrito na última resposta caracteriza o contexto da prática supervisionada nas formações iniciais investigadas, tanto no Ceará quanto em Portugal. Por mais que se compreenda essa formação inicial como o primeiro passo da profissionalização, seguido da indução e da atuação profissional, espera-se que esse contato com a realidade escolar ocorra o mais cedo possível e de forma menos pontual e fragmentária, para o conhecimento profícuo do espaço-tempo escolar, das possibilidades e limitações, da estrutura socioeconômica e político-cultural que envolve esse espaço, permeado de relações sociais complexas e de conflitualidades que precisam

ser conhecidas pelos pretensos futuros professores de geografia. Que a topofobia e o estranhamento comuns ao impacto com esse universo dêem lugar a relações topofílicas<sup>164</sup> e de familiaridade, onde a colaboração e a intervenção possam ser ensejadas nesse cotidiano da formação, abordado no depoimento a seguir.

Os outros alunos reproduzem uma imagem muito ruim da escola e chegam a ter medo de entrar na sala de aula, tem medo de não dar conta do conteúdo e você não encontra isso quando um aluno é do Pibid. Ao contrário. Os poucos alunos do Pibid que estavam nas minhas aulas de Estágio encorajam e motivam os demais alunos e é bem interessante, porque eles falam como aluno um para o outro. Então existe uma comunicação muito acessível e isso é muito bom. (Professora formadora, UVA).

Essa perspectiva de topofilia e intervenção colaborativa pela via da iniciação à docência ocorreu na experiência descrita do PIBID de Geografia FAFIDAM/UECE, uma vez que uma das escolas participantes do Subprojeto inseriu-se no conjunto da rede de ensino regular onde alunos surdos e ouvintes compõem a mesma sala de aula, num cenário de inclusão (muito mais de viés quantitativo) bastante vulnerável, dentre outras razões pela dificuldade de atuação dos professores, inclusive de geografia, nesse contexto específico, onde as diferenças linguísticas demandam adequação de procedimentos didáticos e linguagens geográficas.

O reconhecimento desse contexto com o qual os licenciandos possivelmente conviveriam apenas no âmbito do Estágio, não fosse o PIBID, permitiu algumas intervenções, inclusive por meio de mídias educativas como importantes instrumentos pedagógicos de facilitação à inclusão. Longe de resolver esse problema tão complexo da inclusão qualitativa naquele universo, a experiência contribuiu tanto para os licenciandos, que reconheceram e interviram sobre uma das inúmeras especificidades que envolvem esse futuro espaço de atuação, quanto para a comunidade escolar envolvida, no âmbito do diálogo social e propagação de uma língua e uma cultura que precisam ser melhor incluídas no processo educativo<sup>165</sup>.

Essas especificidades do contexto escolar que o Projeto permite acessar dizem respeito a uma aproximação que Roger Firth<sup>166</sup> (2012), fundamentando na teoria do dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (2003), chama de recontextualização da geografia como disciplina escolar. O

---

<sup>164</sup> Nos termos do conceito de *topofilia*, em Tuan, 1980.

<sup>165</sup> Cabe ressaltar que a experiência desses bolsistas resultou em algumas reflexões sistematizadas em eventos nacionais de educação geográfica e formação de professores no Brasil, e em artigos, dentre os quais o capítulo de livro *Rompendo o silêncio: mídias como instrumentos pedagógicos para a inclusão de surdos no ensino regular*, de autoria desses licenciandos, inserido na obra *Aprendendo na travessia: dilemas do ensino-aprendizagem na Educação Básica* (2013).

<sup>166</sup> Firth destaca a importância da abordagem Bersteiniana e social-realista para teorizar o conhecimento educacional e recontextualizar nomeadamente a geografia como uma disciplina escolar, no artigo *Recontextualising geography as a school subject*, inserido na obra *Debates in Geography Education*, editada por Jones e Lambert (2012).



contexto (social, político, educacional) em que se insere essa disciplina sempre será fundamental para qualquer construção de uma racionalidade prática e de uma teoria acerca do currículo e do ensino-aprendizagem.

Esse contato cotidiano mais consolidado com a comunidade escolar, e em específico com o microespaço da aula de geografia, potencializa inclusive não somente a formação inicial dos bolsistas licenciandos como também a educação geográfica dos alunos da escola, que, na dinâmica do projeto, vão se mobilizando a participar da agenda de atividades e estratégias didáticas de geografia sistematicamente planejadas pela equipe dos subprojetos. Pode-se, portanto, afirmar que embora o objetivo primordial estabelecido pela agência de fomento CAPES seja a qualificação da profissionalização inicial para a docência, esse Programa tem potencializado uma formação de via dupla, tanto dos licenciandos quanto dos formandos da educação básica e secundária.

O PIBID tem essas condições. Ele melhora a formação desses alunos que estão no PIBID. Tanto os alunos que estão recebendo a formação como os alunos lá nas escolas. Mas eu falo no seguinte sentido: a contribuição maior que a gente percebe é nos nossos alunos da universidade. Porque eu não tô na escola direto pra ver a contribuição e formação dos alunos que estão na escola. Mas a gente sabe, por parte dos supervisores, que tem uma contribuição imensa. Inclusive esse ano aumentou e muito nas escolas o número de alunos querendo participar do PIBID. Porque no início a gente tinha 10, 12 alunos. Era uma dificuldade para os professores juntar, porque era no contraturno. Hoje, pelo contrário, eles estão até fazendo uma triagem porque tem muitos alunos que viram a potencialidade desse programa. Isso é fundamental. (Professora formadora e coordenadora de área PIBID Geografia).

#### **4.5. A situação do PIBID no contexto de incertezas da Educação brasileira**

Conforme identificamos no início desse capítulo, o PIBID passa por uma reorientação, no contexto em que se escreve essa tese. A despeito do reconhecimento social do Programa, concebido em 2007, principalmente pelos impactos produzidos ao longo desse curto tempo de existência, trata-se de uma política sob real ameaça de extinção, cuja cronologia se inicia com a redefinição de formato e anúncio de interrupção, que culminaria com o desligamento de cerca de 70 mil bolsistas e 5 mil escolas. A criação de fóruns de lutas pela continuidade, dentre as quais se destaca o Fórum Nacional do PIBID (FORPIBID), intermediando audiências públicas e espaços de resistência, culminou com a manutenção bastante fragilizada dessa política, em todo o território brasileiro. Sobre esse aspecto da redução de cotas, vale destacar que apenas na IES UECE, onde trabalha a autora, houve submissão e aprovação publicada de 55 Subprojetos (entre inéditos e em continuidade) para o ano de 2018. Poucos dias depois da publicação, foram suprimidos 30 desses

Projetos<sup>167</sup>, no contexto de ajuste de demanda sob a alegação de corte de 45,5% das cotas que essa Instituição havia solicitado à agência de fomentos CAPES/MEC.

A diminuição drástica de cotas interrompe a continuidade de subprojetos já consolidados, inclusive na área da Geografia, bem como limita a criação de novos PIBID. É o contexto comum das políticas que se caracterizam como projeto de Governo, e não de Estado, mesmo não se tratando, nesse caso, de políticas de necessidade passageira ou circunstancial, como é o caso de um Programa de Iniciação à Docência de demanda histórica, em face de todas as problemáticas identificadas nessa tese acerca das lacunas que envolvem a profissionalização para a docência. A desilusão acerca da falta de caráter sistêmico e permanente de políticas como essa é explícita entre entrevistados envolvidos nos processos de mudança engendrados por essas políticas.

Esse problema do PIBID é uma tentativa louvável, há uma boa aproximação nesse sentido. A questão é que todas as políticas iniciam e se encerram. Não dá continuidade. E a gente sabe que pra formar bons professores a gente precisa de no mínimo 10 anos. (Professor formador e coordenador de área PIBID Geografia).

A profunda crise da Educação Básica e Secundária que o Brasil atravessa, no atual contexto, é demarcada por uma Reforma do Ensino Médio que contradiz em graves aspectos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>168</sup> e anuncia a “flexibilização” do currículo, onde se identifica a tendência internacional de desobrigatoriedade de disciplinas como a Geografia nos últimos do Ensino Secundário. Nesse contexto, a tentativa de solapar políticas como o PIBID afina-se com o esforço em implantar novos programas de governo, como o Residência Pedagógica, sob cuja designação de integrar a política nacional de formação docente, fatiou-se a imersão do licenciando na Educação Básica e Secundária em dois momentos: os primeiros anos de incursão na escola são destinados ao PIBID e os anos finais ao Residência Pedagógica<sup>169</sup>, para lecionação de aulas e intervenção pedagógica, com fins de aperfeiçoamento do Estágio Supervisionado. (Residência Pedagógica, CAPES/MEC, 2018).

Não se discute aqui a incontestável importância de uma residência docente, tão difundida por educadores, como Nóvoa, no contexto de um novo modelo de formação inicial e indução

---

<sup>167</sup> O PIBID Geografia da FAFIDAM/UECE, sob coordenação de área da autora esteve entre esses cortes, interrompendo as ações iniciadas em 2012, bem como os resultados sobre a formação inicial na dinâmica daquele Curso de Licenciatura.

<sup>168</sup> A Reforma apresentada, via Medida Provisória (MP 746/2016), de caráter emergencial e irrevogável, atropela os debates e agendas construídas no âmbito do Plano Nacional de Educação (2014-2024), as diretrizes para a formação de professores da educação básica e a discussão em curso da Base Nacional Comum Curricular, dentre outras orientações.

<sup>169</sup> Em 2018 foi publicado o primeiro edital nacional e iniciadas as primeiras seleções públicas dos projetos institucionais para bolsistas de composição do Residência Pedagógica, nas diversas áreas de conhecimento, em todo o território brasileiro.

profissional (Nóvoa, 2017). O que se coloca como preocupação é exatamente a interrupção dessa perspectiva de residência que já se vinha estabelecendo pela via do PIBID. É a inquietação acerca do futuro de um programa que começava a colher os primeiros resultados de uma iniciação à docência, que pelo menos no âmbito das licenciaturas em geografia investigadas, permitiu a colaboração dos espaços e sujeitos protagonistas envolvidos na formação inicial, retroalimentando o almejado ciclo da reflexão-na-ação, nesse processo formativo. Encerramos o capítulo nesse contexto de profundas incertezas.

## 5. EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE ARTICULAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NUMA PERSPECTIVA GEOGRÁFICA.

A trilha dessa investigação, no âmbito do Doutorado em Ensino de Geografia no IGOT nos proporcionou o acesso a outras experiências institucionais e curriculares valiosas, no terreno europeu, acerca das relações que se podem estabelecer entre a universidade e a escola, aproximando essas duas instâncias no fortalecimento da educação geográfica<sup>170</sup>.

São experiências que agregam significativamente as questões motoras desse trabalho, uma vez que evidenciam as velhas lacunas institucionais no tocante à construção de uma racionalidade prática na formação inicial de professores de geografia, mesmo quando as relações escola-universidade estão alicerçadas. Consideramos válido apresentar essas experiências também no sentido de reconhecer que as fragilidades no campo da formação e profissionalização dos futuros professores transcendem as escalas portuguesa e brasileira.

Durante a vivência do Doutorado no IGOT, a autora teve acesso a projetos e propostas, tais como o projeto português *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, vinculado ao IGOT/Lisboa; o projeto holandês *Geo Future School*, desenvolvido por professores da Universiteit Utrecht e da Universiteit Amsterdam, e o *Geocapabilities*<sup>171</sup>, um projeto de âmbito internacional, pautado no poder e potencial do conhecimento geográfico e dos educadores de geografia, para promover, entre crianças e adolescentes, a capacidade de pensar geograficamente. A aproximação e/ou o conhecimento dessas propostas contribuíram significativamente para a formação profissional da autora, no percurso investigativo. Abordaremos, nesse capítulo os dois primeiros projetos, valendo-nos da experiência de participação direta no desenvolvimento de algumas atividades.

É preciso que se diga, antes de tudo, que nenhum dos projetos referidos alveja ou apresenta no escopo de seus objetivos primordiais a formação inicial de professores de geografia. Aliás, fica

---

<sup>170</sup> Isso se deveu, indubitavelmente: à inserção desse Instituto no espaço europeu de produção de conhecimento e sua articulação internacional com relevantes centros de pesquisa e ensino desse espaço regional global, bem como à preocupação do corpo docente ligado ao ensino de geografia em promover o acesso, conhecimento e vivência dos estudantes com projetos ligados à Educação Geográfica. Evidencie-se, nesse aspecto, o papel fundamental do Professor Sérgio Claudino em viabilizar ou intermediar essas experiências, como é o caso das participações da pesquisadora no *Nós Propomos!* e no *Geo Future School*, bem como da Professora Helena Esteves em apresentar o *Geocapabilities* nas conversas e eventos, que muito contribuíram com a pesquisa.

<sup>171</sup> O *Geocapabilities* surgiu em 2012 como um projeto piloto coordenado pela Associação Americana de Geógrafos. Tornou-se, em 2013, um programa financiado pela UE, e a gestão envolve atualmente pesquisadores da Finlândia (a educadora geográfica Sirpa Tani junto à Universidade de Helsinki); da Inglaterra (o professor David Lambert, junto ao Instituto de Educação de Londres), dos Estados Unidos (Micahel Solem do Departamento de Geografia da Universidade do Colorado e da Associação Americana de Geógrafos é parceiro do Projeto), da Bélgica, Grécia, dentre outros. A pesquisadora teve acesso ao *Geocapabilities* nas reuniões promovidas pela União Geográfica Internacional, uma das quais foi sediada no IGOT/ULisboa.

muito claro, no desenvolvimento de suas ações, que eles potencializam muito mais a formação continuada, pelas relações escola-universidade estabelecidas, mesmo também não estando explicitado esse foco na concepção das propostas, como veremos a seguir.

### **5.1. *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica: o estudo de caso como possibilidade de intervenção territorial***

Idealizado e concebido pelo Professor Sérgio Claudino, junto ao IGOT/ULisboa, o projeto português *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, desenvolveu-se originalmente em Portugal desde 2011, tendo como pilares cardeais os seguintes desafios:

- a participação pública no processo de governança;
- a inovação na educação geográfica. (*Nós Propomos!*, proposta original, Claudino, 2011).

A partir de 2016, o projeto inicia sua internacionalização, estendendo-se à Espanha, Brasil, Colômbia, Peru e Moçambique e, mais recentemente, ao México.

**Projeto Nós Propomos!**  
**Península Ibérica - 2018**  
 Universidades e escolas participantes

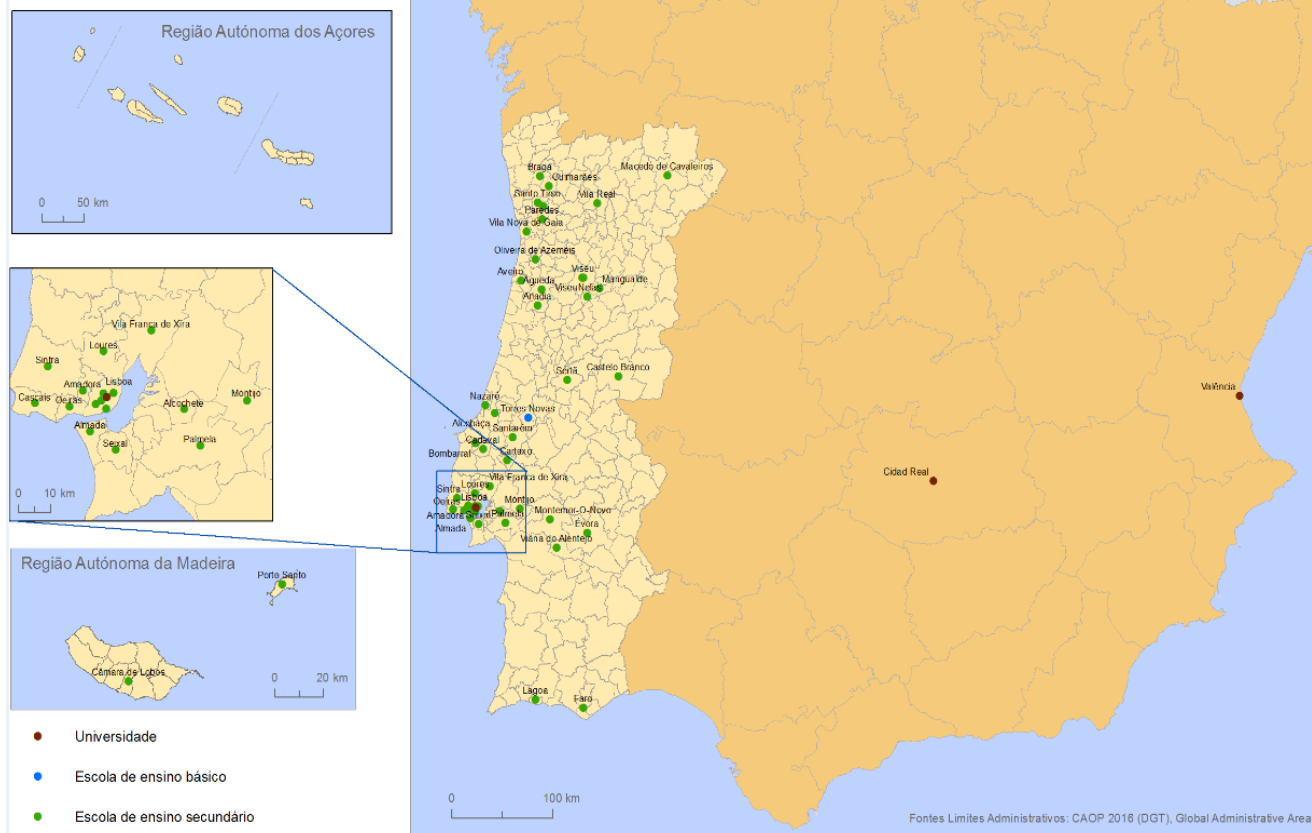


Figura 32 | Projeto Nós Propomos! Península Ibérica – 2018 (Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica) (IGOT/ULisboa)

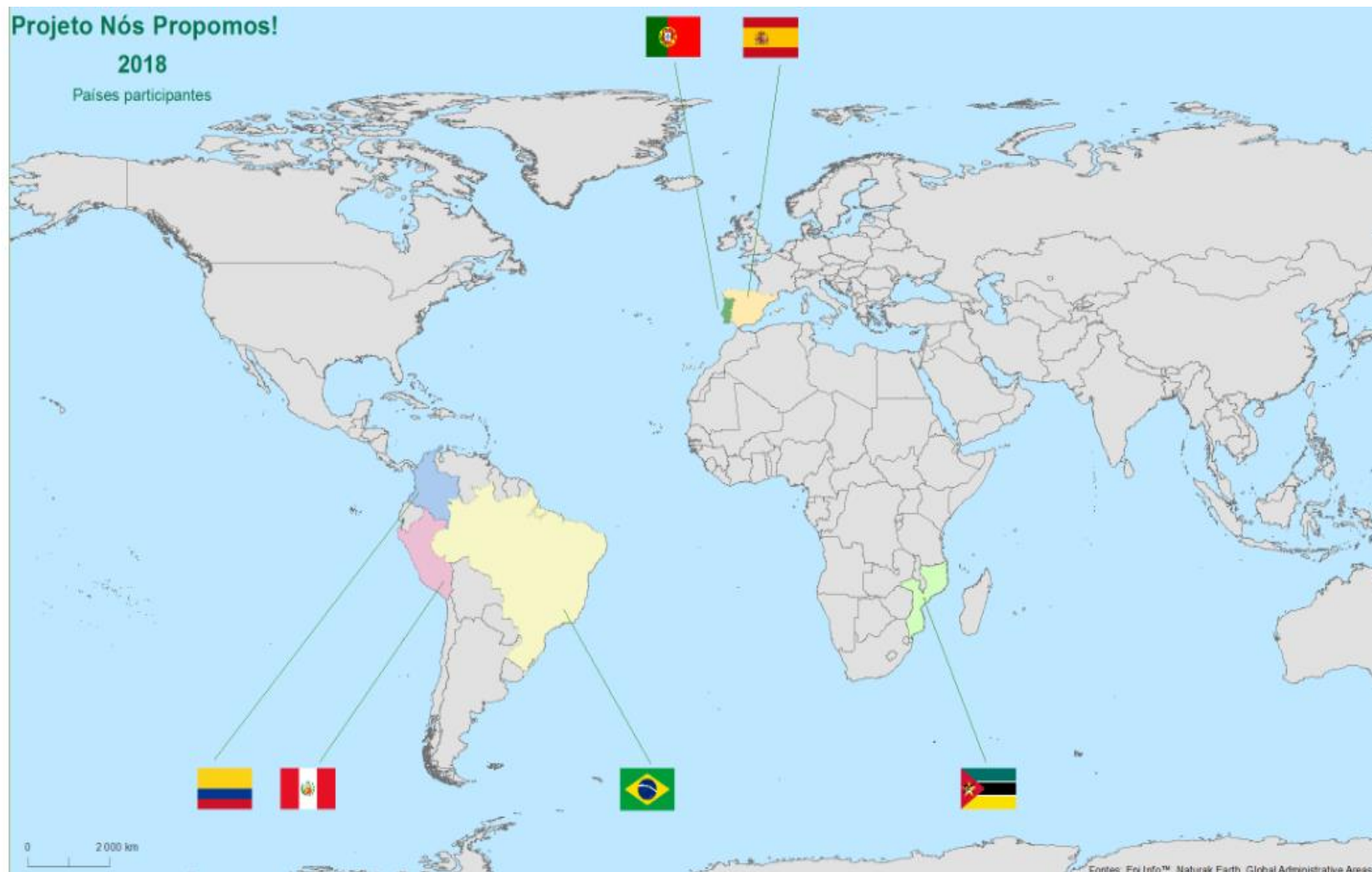


Figura 33 | Projeto Nós Propomos!: internacionalização (Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. (IGOT/ULisboa).

Nasce, portanto, com o propósito de promover estratégias para o alcance da cidadania territorial local, em uma perspectiva de governança, por meio de componentes curriculares da disciplina Geografia. O mote curricular central é o estudo de caso<sup>172</sup>. No ensino secundário português, acompanhando o movimento internacional, a que nos referimos antes, de desobrigação dessa disciplina no ensino secundário, a Geografia aparece como opção específica apenas para os estudantes que se encaminham para as humanidades e ciências socioeconômicas. É ministrada em três tempos semanais de 90 minutos — o que representa uma carga horária razoável —, e os anos de lecionação dessa disciplina culminam na realização do exame nacional. (Claudino, 2012).

O terreno se fertiliza para a concepção desse projeto a partir do seguinte cenário: o programa curricular, nessa fase de formação, focaliza-se no estudo de Portugal e se direciona à educação para a cidadania. É um contexto favorável para a inserção de abordagens e estratégias didáticas de mobilização para a cidadania, por um viés mais prático. Surge, portanto, o estudo de caso como possibilidade metodológica de promover o conhecimento da realidade, a análise crítica, a problematização e a intervenção reflexiva e propositiva para as diversas questões geográficas que atravessam as regiões de entorno dos estudantes desse nível de ensino.

Claudino (2015) contextualiza, entretanto, uma importante ressalva acerca do cumprimento dessa componente, geralmente olvidada, nas aulas, em primazia aos conteúdos de aprendizagem priorizados pelos exames nacionais de Geografia. Ou seja, a despeito do potencial reflexivo e propositivo do estudo de caso na construção da cidadania territorial, revelava-se um certo desdém na sua efetiva execução, por não se constituir um conteúdo avaliado naqueles exames.

Portanto, valendo-se daquele espaço-tempo curricular disponível no ensino secundário, da pertinência do estudo de caso e da vocação institucional do Centro de Estudos Geográficos (CEG/IGOT) para o planejamento territorial, nasce o Nós Propomos!, com foco na educação geográfica, na inovação e na cidadania territorial.

Percebe-se uma identificação do Projeto com os paradigmas da aprendizagem ativa e da problematização como alavanca do processo de ensino-aprendizagem, inclusive, sobre os quais,

---

<sup>172</sup> Inserida no 11º ano de escolaridade, no programa da disciplina de Geografia A, esta metodologia focaliza seus objetivos na identificação e problematização de questões geográficas, como base para a proposição de soluções desses problemas. Conforme o Programa de Geografia A, cabe a essa componente o desenvolvimento das seguintes competências:

- Interpretar, analisar e problematizar casos concretos que evidenciem as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos;
- Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do património natural e cultural;
- Analisar criticamente problemas que afetam a região onde vive, refletindo sobre soluções possíveis para os problemas detetados;
- Utilizar técnicas e instrumentos adequados de pesquisa em trabalho de campo;
- Selecionar, sistematizar e interpretar dados estatísticos, rentabilizando o uso de técnicas de expressão gráfica e cartográfica. (Projeto Nós Propomos, 2012).



especificamente no âmbito da geografia, tratam, de forma elucidativa, Ferreti (2012) e Roberts (2003; 2010; 2013), dentre outros, ao designar a *enquiry approach in geography* como importante abordagem na construção da aprendizagem significativa, da aproximação teoria-prática e da qualidade da avaliação como averiguação de habilidades, competências e aquisição de conhecimentos essenciais (Ferreti, 2012).

Fortemente inspirada nos trabalhos de Vygotsky (1962); Webster et al., (1996) e Mercer (2000), Margaret Roberts, da Universidade de Sheffield, intensifica suas ideias acerca da aprendizagem geográfica pautada na inquirição, desde os anos 1990, no âmbito da elaboração do Currículo Nacional de Geografia da Inglaterra. Sintetiza, no livro *Learning through Enquiry* (2003), o enquadramento metodológico, que envolve os processos de identificação de um problema, do uso e tratamento de informações que possam melhor elucidá-lo e da reflexão e aprendizagem a partir do percurso investigativo.

Esse processo é descrito pelas seguintes etapas e elementos constituintes: 1. *Creating a need to know* (onde devem estar presentes os espíritos: da curiosidade, da especulação, da capacidade de elaboração de hipóteses, da conexão com conhecimentos pré-existentes, da identificação e elaboração de questões, etc); 2. *Using data* (o que envolve a coleta, localização e seleção de evidências, bem como a classificação desses dados); 3. *Making sense: to make connections of all sorts including to* (essa fase de conexão entre os tipos diversos de dados e conhecimentos coletados e produzidos abrange importantes princípios do raciocínio geográfico, como a descrição, explanação, comparação e diferenciação, análise, interpretação e relação entre conhecimento novo e pré-existente, etc); 4. *Reflecting on learning: to be critical in relation to* (a partir das conexões e análises de dados, a reflexão crítica envolve critérios de julgamento e opinião, bem como a averiguação do que foi aprendido, como se aprendeu, como a investigação poderia ter sido melhor desenvolvida). Essa última fase deve retroalimentar a próxima investigação, recomeçando o ciclo (Roberts, 2003; 2010).

No que concerne ao eixo situacional pedagógico e geográfico do Nós Propomos! importa dizer que o Projeto, desde sua concepção, mobiliza habilidades e princípios fundamentais, como localização e representação da informação geográfica, fazendo-se necessário que em 2011 captasse um importante parceiro: a Empresa Esri Portugal - Sistemas e Informação Geográfica<sup>173</sup>. O princípio da governança se materializa, portanto, desde a confecção da rede de atores e instituições que dão sentido ao Projeto — compreendendo instituições de natureza privada, pública ou mista —, até as formas de interação e articulação entre essas instituições e atores, desde as fases de

---

<sup>173</sup> Essa empresa portuguesa, fundada em 1987, atua no desenvolvimento e fornecimento de sistemas de informação baseados na tecnologia de Sistemas de Informação Geográfica (SIG).

identificação das problemáticas locais e regionais até os momentos de proposição, enfrentamento e elaboração de soluções das questões identificadas. Essa rede é composta originalmente dos seguintes agentes: Universidade/IGOT-UL; Escolas; Autarquias; Empresas (como a Esri Portugal) e Ministério da Educação. À medida em que o Projeto vai se internacionalizando, essa rede de parceiros se estabelece em conformidade com os atores institucionais de cada país onde se assenta.

As etapas que constituem o Projeto, bem como sua descrição, apresentam-se na ordem a seguir, uma síntese baseada na Proposta original (Nós Propomos!, Claudino, 2011-2017).

### *1. Sensibilização, mobilização e formalização.*

Essa fase, que antecede a tomada de decisões acerca de quais problemas territoriais serão investigados e enfrentados, envolve um conjunto de atividades, tais como:

- Inscrição dos alunos no sítio eletrônico do Projeto e seu acesso às redes sociais vinculadas;
- Formação dos docentes sobre a concepção, a metodologia e as atividades envolvidas;
- Assinatura de protocolos de cooperação entre as escolas e autarquias;
- Sessões nas escolas para apresentação da proposta e envolvimento da comunidade escolar.

### *2. Desenvolvimento do Projeto*

- Identificação dos problemas locais: essa fase conta com a utilização de instrumentos de levantamento e sondagem (trabalhos de campo e ferramentas de recolha de dados, como inquéritos, entrevistas, dentre outros). Um inquérito motivacional abrange esse momento exploratório. Esse instrumento incorpora questões relacionadas às vivências; participações em grupos e associações políticas, culturais; identificação preliminar de problemas locais e/ou de entorno; levantamento das concepções acerca do papel dos atores de produção do espaço (Estado, cidadãos) no enfrentamento das problemáticas territoriais; verificação dos interesses acerca das potencialidades metodológicas e de intervenção do Projeto.
- Definição dos problemas e constituição dos grupos de trabalho. Essa fase de definição do tema/problema de trabalho é, seguramente, uma fase de reajustes, em razão dos fatores diversos que envolvem o plano de ação investigativa: as circunstâncias espaciais, os elementos não-previstos, a exequibilidade das propostas, a sensibilização dos atores para a cooperação ao trabalho, entre outros. Indica-se, nessa fase, um prazo limite para a apresentação definitiva desse tema/problema e dos grupos nos sítios eletrônicos designados pelo Projeto.
- Problemática e desenvolvimento metodológico. Um instrumento basilar desse estágio fulcral do Projeto é o Plano Diretor Municipal (PDM). Não à toa ele é o norte da identificação dos problemas pelos estudantes. Principal instrumento de legislação urbana e ambiental municipal, e

de vinculação entre as peças orçamentárias e as políticas públicas associadas ao reordenamento territorial e à governança, o PDM aglutina importantes princípios concebidos pelo Nós Propomos!: a participação no planeamento e na gestão e a busca pela sustentabilidade do desenvolvimento.

- Levantamento, recolha, seleção e tratamento de dados. Essa é a fase em que importantes atores da rede de instituições que constituem o Projeto dialogam e interagem. É o momento que técnicos municipais vão às escolas; estudantes e professores vão às autarquias e outras entidades, para pesquisa documental e bibliográfica. O trabalho de campo revela-se uma componente imprescindível de coleta das informações. Também é a etapa onde o tratamento da informação recebe o suporte da Empresa que disponibiliza os sistemas de informação geográfica. Esse momento, temporalmente intermediário, é marcado por uma avaliação do processo onde são averiguados os trabalhos e pesquisas já realizados e a realizar.
- Proposição e enfrentamento das problemáticas: consiste na culminância do processo que avança da investigação e análise dos problemas para a apresentação de soluções, que devem expor indicadores de intervenção, considerando dimensões socioambientais, político-culturais e logístico-financeiras. Esse momento que se encaminha para o fechamento dos projetos é marcado pela arte-finalização de cada proposta. Recomenda-se a organização padronizada do material, contemplando: logotipo; título; identificação dos autores, da escola e do problema desenvolvido; metodologia empreendida; informação relevante, obtida por meio dos instrumentos de recolha; proposta de intervenção e fontes de apoio e fundamentação da investigação e da intervenção.

### *3. Apresentação das propostas, premiação, disseminação nacional das ideias e sensibilização para a execução junto às autarquias*

- Seleção e classificação prévia das propostas para o Seminário Nacional. Dá-se mediante a constituição de um júri nacional e da seleção daquelas que são consideradas as melhores propostas, visando a uma premiação que se realizará durante a realização do Seminário Nacional. Esse evento vem se efetivando desde 2014 em Portugal, e simboliza o coroamento desse processo de investigação e proposição de soluções dos problemas territoriais numa abordagem geográfica. As diversas edições redefinem seus formatos, incluindo e revisando premiações adicionais, como fotografia, vídeo, metodologias exploratórias, dentre outras categorias.
- Partilha com a comunidade: decorrido o primeiro momento de exposição das propostas, iniciam-se os eventos de socialização dos projetos, em escala territorial, regional e nacional. Essa etapa envolve apresentações: nas escolas, em eventos académico-científicos, nas autarquias, assembleias municipais, chegando até ao Parlamento Europeu, espaço geopolítico fundamental de

exteriorização das propostas, por intermédio de patrocínio à viagem dos participantes premiados. Também consiste num importante momento de divulgação pública dos projetos junto à comunicação social portuguesa.

- Transformação das propostas exequíveis e consideradas consistentes em Projetos de Lei.

Naturalmente, várias nuances atravessam o desenvolvimento dessas etapas apresentadas e ações correspondentes, desde a concepção até o desenvolvimento. Numa tentativa de síntese, elaboramos o Quadro 53 que sistematiza os principais desafios e estímulos, registrados durante a experiência de participação no Projeto Nós Propomos!.

Quadro 53 | Desafios inerentes a cada etapa do Projeto Nós Propomos! (Elaboração da autora com base na concepção da proposta e na vivência como membro da equipe do Nós Propomos!)

ETAPA	DESAFIOS
<b>Sensibilização, mobilização e formalização</b>	<p>Captação de escolas parceiras e comprometimento dos membros da comunidade escolar em assumir a cooperação, sobretudo considerando as limitações logísticas e financeiras que envolvem o Projeto.</p> <p>Envolvimento de professores cooperantes, nas escolas, tendo em vista as dificuldades de tempo e as necessidades de adaptar agendas das atividades escolares àquelas do Projeto.</p> <p>Motivação dos estudantes e compreensão das potencialidades desse Projeto para a formação cidadã e intervenção territorial, assimilando as fases e demandas de cada atividade.</p>
<b>Desenvolvimento do Projeto</b>	<p>Exequibilidade e relevância das propostas, considerando a literatura sobre o assunto; as contribuições pretendidas; as fontes de obtenção de dados; as implicações éticas; a representatividade das possíveis amostras; os métodos de recolha, processamento e interpretação das informações.</p> <p>Capacidade de adaptação e reajuste, em face dos elementos não-previstos, de natureza empírica, científico-metodológica ou concorrentes às relações interpessoais.</p> <p>Habilidade de trabalho em equipe, com respeito aos princípios da coletividade, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.</p> <p>Construção de argumentos e análises com base em raciocínio geográfico e fundamentadas no pensamento espacial. É comum o surgimento de propostas nas quais se descaracteriza essa dimensão, sobretudo pela interdisciplinaridade que envolve a concepção do Projeto, no âmbito do planejamento e da gestão.</p> <p>Desenvolvimento apropriado de linguagens geográficas diversas: cartografia, iconografia, gêneros textuais, bem como das geotecnologias disponíveis para a representação dos problemas.</p> <p>Proposição de soluções viáveis, possíveis de concretização, ponderando a logística e os recursos disponíveis.</p>

ETAPA	DESAFIOS
<p><b>Apresentação das propostas, premiação, disseminação nacional das ideias e sensibilização para a execução junto às autarquias</b></p>	<p>Compreensão da importância do Seminário Nacional como espaço privilegiado do compartilhamento de propostas, de comunicação e difusão de ideias e inovações relativas ao raciocínio geográfico e à promoção da cidadania territorial, e não como mero evento de premiação e ranqueamento.</p> <p>Valorização dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e criação de logística para visibilização de todas as propostas participantes, no ensejo do Seminário Nacional.</p> <p>Captação de parceiros para o patrocínio à difusão nacional e internacional do Projeto, em eventos científicos, na comunicação social e em reuniões políticas, como a visita ao Parlamento Europeu.</p> <p>Sensibilização e mobilização política para a transformação das propostas, consideradas viáveis e consistentes, em projetos de lei.</p>

## 5.2. *Geo Future School Project*: inquiry-based teaching e intervenção orientada a uma geografia do futuro

O Projeto *Geo Future School (GFS)* é uma iniciativa da Sociedade Real de Geografia da Holanda<sup>174</sup>, associação fundada em 1873, que conta com mais de 3000 membros (Fonte: Het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap/KNAG) e que se revela bastante atuante no tratamento das diversas questões atinentes aos geógrafos, professores de geografia e profissionais de áreas afins. A proposta nasce, a partir da compreensão de que a Holanda, em escala geopolítica global, constitui-se um importante *global player*, o que demanda a reflexão e investigação prementes sobre as principais questões geográficas atuais e do futuro, tais como expectativa de vida, sustentabilidade, desafios geopolíticos que se manifestam ao redor do mundo, uso da Geo-Tecnologia da Informação para melhorar as condições de vida, dentre outras. (Geo Future School, NL).

Portanto, assim como o cenário que propiciou o surgimento do Nós Propomos! em Portugal, a proposta do *Geo Future School* surge como um novo fluxo no ensino secundário, fundamentada na articulação entre as variáveis espaço-tempo, na perspectiva de que as atenções para o futuro sejam coerentes com as preocupações geográficas do presente (Figura 34).



Figura 34 | Geo Future School: articulação espaço-tempo (Informações do Geo Future School Project (GFS) (Tradução e adaptação da autora)

<sup>174</sup> O Projeto foi fundado pelos professores Rob Adriaens, Joop van der Schee e Jeroen Rijlaarsdam, das Universidades de Utrecht e Amsterdam, em estreita colaboração com a Sociedade de Geografia da Holanda.

As principais características do Projeto são:

- a valorização da abordagem multidisciplinar. Assume-se que os temas são essencialmente de natureza multidisciplinar, mas as abordagens dessa multidisciplinaridade são limitadas, e a geografia deve assumir o papel privilegiado de assumir essa integração, proporcionando os *links* com temas da química, história, física, biologia etc.
- a natureza internacional dos temas geográficos, sejam eles a fome, a seca, as enchentes, as cidades inteligentes, criativas e sustentáveis, dentre outros. A especificidade desses temas conforme os territórios onde se localizam não inviabilizam o tratamento global.
- a aprendizagem investigativa, com enfoque no trabalho de campo.
- o uso das tecnologias de informação geográfica no enfrentamento e resolução de problemas.
- o protagonismo dos alunos como gestores principais do processo de aprendizagem, a partir do desenvolvimento das tarefas que lhes são destinadas, por meio das questões norteadoras.
- a parceria com empresas e instituições diversas (Geo Future School, 2016).

É interessante destacar essa última característica, que marca uma clara distinção entre esse Projeto e o *Nós Propomos!*, no que diz respeito à rede de atores e instituições participantes, como veremos adiante.

Então, assumindo uma didática específica em relação ao ensino “tradicional”, o Projeto parte da proposição de um problema-desafio, e conseqüentemente, da elaboração de um módulo, a partir do qual as etapas de investigação e resolução desse desafio serão delineadas. A elaboração desse módulo pode ser feita por um ou mais professores.

Participamos do GFS, na formação de 2016, em Utrecht<sup>175</sup>, compondo um grupo que contava também com professores de geografia da Dinamarca, Suécia, Polônia e País de Malta. Nessa ocasião, desenvolveu individualmente o módulo *Hydric pollution and use of water in low retention capacity areas*, com enfoque às questões socioambientais relacionadas à seca e

---

<sup>175</sup> A formação decorreu entre 13 e 17 de junho de 2016 e consistiu nas seguintes atividades:

- Introdução geral da Proposta GFS, junto à Sociedade de Geografia da Holanda, intermediada pelo Professor Joop van der Schee, seguida de um trabalho de campo pela cidade de Utrecht, para identificação de problemas e desafios atinentes àquela realidade espacial.
- socialização de experiências internacionais relacionadas à concepção do GFS, tais como as experiências do Nós Propomos! e do Pibid Geografia, e realização dos *workshops* sobre os elementos básicos do módulo, permeados da elaboração de cada proposta.
- apresentação das propostas e conhecimento de experiências consolidadas e do sistema de ensino básico e secundário holandês.



aos problemas hídricos em torno do Rio Jaguaribe, no Ceará, Brasil<sup>176</sup> (Síntese em Apêndice 8). O recorte temático diz respeito à orientação do Projeto para os desafios dos territórios onde vivem os participantes e ao estímulo para que os produtos finais de cada módulo apresentem perspectivas de enfrentamento e solução daqueles problemas, mediante a captação de parceiros (empresas, instituições).

Cada módulo, portanto, contém os seguintes elementos básicos (GFS, 2016):

1. Um problema que deverá ser solucionado e que precisa estar claro desde o início do módulo.
2. Os conhecimentos e as habilidades que serão necessárias para a resolução do desafio e para a atribuição final. A avaliação e a criação são duas variáveis centrais, e a criação do produto final deve apresentar algo concreto, por exemplo, na forma de um mapa (interativo), uma ferramenta de visualização de dados, um plano de desenvolvimento, etc.
3. A recolha de dados, com motivação ao uso de geotecnologias e ao desenvolvimento de trabalhos de campo. Solicita-se que os alunos construam produtos intermediários, como mapas mentais, esquemáticos, infografias, onde se possam desenvolver habilidades de pensamento, representação espacial e processamento de dados.
4. Avaliações do processo, designadas *go-no go (needs to be approved by the teacher)*, onde os instrumentos de recolha de dados, as informações e resultados obtidos e demais elementos do Projeto são avaliados, podendo indicar novas diretrizes na investigação e proposição.

Espera-se que ao final de cada Projeto desenvolvido<sup>177</sup>, os alunos tenham potencializado habilidades geográficas fundamentais, como:

---

<sup>176</sup> A escolha por esse problema e recorte geográfico atrela-se à questão hídrica no Vale do Jaguaribe, uma preocupação geográfica fundamental da Região cearense onde a autora atua, na formação inicial de professores de geografia da FAFIDAM/UECE.

<sup>177</sup> No caso do módulo desenvolvido pela autora, tendo como recorte de análise o Rio Jaguaribe no território de Limoeiro do Norte, Ceará, indicava-se que ao final do Projeto, os estudantes deveriam ter desenvolvido as seguintes habilidades:

- *Descrever e analisar* aspectos econômicos, ambientais e sócio-culturais relacionados ao uso da água do Rio Jaguaribe, Ceará;
- *Investigar* os principais fatores de poluição da água naquele território;
- Desenvolver a *argumentação* crítica, na construção de um quadro de potencialidades, fraquezas, oportunidades e ameaças às fontes de água que abastecem a municipalidade de Limoeiro do Norte, Ceará;
- *Espacializar* pontos de poluição da água e de assoreamento do leito do Rio, usando o ArcGIS e o *google earth* na identificação dos problemas de acesso e uso da água que abastece o Município;
- *Analisar* a qualidade da água consumida, a partir da captação de empresas especializadas, como a CAGECE e a CPRM, nessa análise;
- *Desenvolver trabalhos de campo*, para reconhecimento, registro e análise dos aspectos ambientais a serem analisados;

- Compreender, aplicar, analisar, avaliar e elaborar fatos, conceitos e procedimentos;
- Reconhecer, monitorar, avaliar e reorganizar processos cognitivos de aprendizagem;
- Descrever relações entre os problemas analisados (energia, questão climática, alimentar, hídrica) em uma escala global de análise;
- Formular soluções sustentáveis para essas questões e avaliar criticamente essas soluções em diferentes dimensões geográficas (naturais, políticas, econômicas, sociais e culturais).
- Traduzir essas soluções em um desenho orientado para o futuro.
- Lançar mão das ferramentas e dos sistemas de informação geográfica para ampliar e qualificar a visão desse problema.
- Apresentar e comunicar de forma clara o problema, a atribuição delineada e a solução proposta (GFS, 2016).

No Quadro 54, apresenta-se uma síntese das habilidades e tipos de conhecimentos que se espera mobilizar, no âmbito da aprendizagem investigativa que deverá anteceder a fase propositiva constituinte na proposta.

Quadro 54 | Síntese das habilidades e tipos de conhecimentos (Geo Future School) (GFS Project (Traduzido e adaptado pela autora, 2017).

TIPOS DE CONHECIMENTO (do concreto ao abstrato)	Habilidades do pensamento (do simples ao complexo)					
	1 Lembrar	2 Entender	3 Aplicar	4 Analisar	5 Avaliar	6 criar
<b>A FATOS</b>	Lembrar os fatos	Compreender os fatos	Aplicar os fatos	Analisar os fatos	Avaliar os fatos	Criar os fatos
<b>B CONCEITOS</b>	Lembrar os conceitos	————>	————>	————>	————>	————>
<b>C PROCEDIMENTOS</b>	Lembrar os procedimentos	————>	————>	————>	————>	————>
<b>D METACOGNIÇÃO</b>	Lembrar a metacognição	————>	————>	————>	————>	————>

- 
- *Investigar* o problema da água em diferentes países e territórios, usando as TIC para apreender diferentes aspectos do uso e acesso a esse recurso, *comparando* com a referência espacial em análise.

### 5.3. Semelhanças e especificidades entre o *Geo Future School* e o *Nós Propomos!*

É possível, diante do exposto, verificar semelhanças e distinções que marcam a identidade dos dois projetos expostos. Dentre os aspectos mais evidentes, destacamos a Educação geográfica pautada na inovação e na *enquiry approach in geography* (Roberts, 2003, 2010, 2013) como eixo comum às duas propostas.

Ambos projetos se fundamentam sob a ótica do ensino ativo e da aprendizagem significativa, estimulando a indução e a dedução dos estudantes pela perspectiva da experiência e da interação entre teoria e prática, e por meio do contato direto com as questões do território e da região onde vivem. Essa aprendizagem pautada na problematização tem como eixo medular nas duas propostas a construção do raciocínio geográfico e do pensamento espacial como abordagem nuclear dos processos investigativos e propositivos que são desenvolvidos. São permanentemente ativados nas duas propostas os princípios da localização, descrição, extensão e conexão dos fenômenos geográficos em perspectivas multiescalares; assim como a análise, comparação e diferenciação dos processos espaciais em contextos múltiplos.

Também se verifica que a didática específica em que se assentam as duas propostas estimula processos de aprendizagem nos quais os estudantes são muito mais gestores e autônomos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Apesar de terem um norte metodológico, seja o estudo de caso, no caso do Nós Propomos! ou uma tarefa designada a ser cumprida, no caso do Geo Future School, são esses estudantes da educação básica e secundária que protagonizam, em conjunto, as etapas sobre as quais culminarão as propostas de intervenção. Eles pesquisam; vão a campo; elaboram e executam inquéritos, entrevistas e planos de ação; interpretam, elaboram e desenvolvem material iconográfico e cartográfico; redigem as propostas e as comunicam, ao final, em várias instâncias e instituições. Esse processo exige do professor um papel específico e imprescindível, de mediador e coordenador desse trabalho conjunto e autônomo. Ele inspira, observa, corrige, recomenda reformulações e instrui, ocupando a base dessa educação geográfica em movimento.

A avaliação é outra componente essencialmente comum. Em ambos, ela se manifesta de forma diagnóstica, intermédia e processual no desenvolvimento do estudo de caso/tarefa. Essa premissa permite, inclusive a averiguação da metacognição e das habilidades que se vão adquirindo ao longo do processo.

Nos dois projetos as dimensões de investigação, pesquisa e construção coletiva de conhecimento permeada do uso de técnicas e métodos inovadores de pesquisa e aprendizagem, sobretudo as geotecnologia da informação. O incentivo ao uso dessas ferramentas respalda o reconhecimento da ciência e da informação no diálogo com a realidade social.

A internacionalização é outra marca comum aos dois projetos. O *Nós Propomos!*, que inicia-se originalmente em Portugal, estende-se, como identificamos, ao longo dos anos pelas escolas das diversas regiões portuguesas (cerca de 46 escolas correspondendo a cerca de 2000 alunos envolvidos), expande-se em 2016 pela Espanha (Ciudad Real, com cerca de 400 alunos e professores) e Valência, chegando até os continentes sul-americano (inclusive com grande expressão nas cinco regiões brasileiras) e africano<sup>178</sup>. O Geo Future School também já tem projetos desenvolvidos em outros países e galga, por meio da promoção das formações que realiza, essa expansão internacional.

A relação de cooperação com outros atores e instituições também é uma marca comum, mas com uma clara distinção da perspectiva de parceria (Figuras 35 e 36). O *Nós Propomos!* com foco direto na educação geográfica e cidadania territorial, desenvolve-se nas escolas, praticamente sem financiamento, contando apenas com recursos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT para logísticas imprescindíveis, como deslocamento. Não recebe apoio financeiro do Estado nem de empresas, embora conte com a colaboração fundamental da Esri Portugal, com relação direta ao fornecimento da sua tecnologia de Sistemas de Informação Geográfica, na formação dos alunos e docentes envolvidos, assim como do Patrocínio pontual de entidades partidárias (caso do Partido Comunista Português/PCP) no deslocamento dos alunos premiados ao Parlamento Europeu, em Bruxelas.

---

<sup>178</sup> Um importante signo de culminância dessa internacionalização é a realização do I Congresso Ibero-Americano Nós Propomos! Geografia, Educação e Cidadania, em setembro de 2018, no IGOT/ULisboa

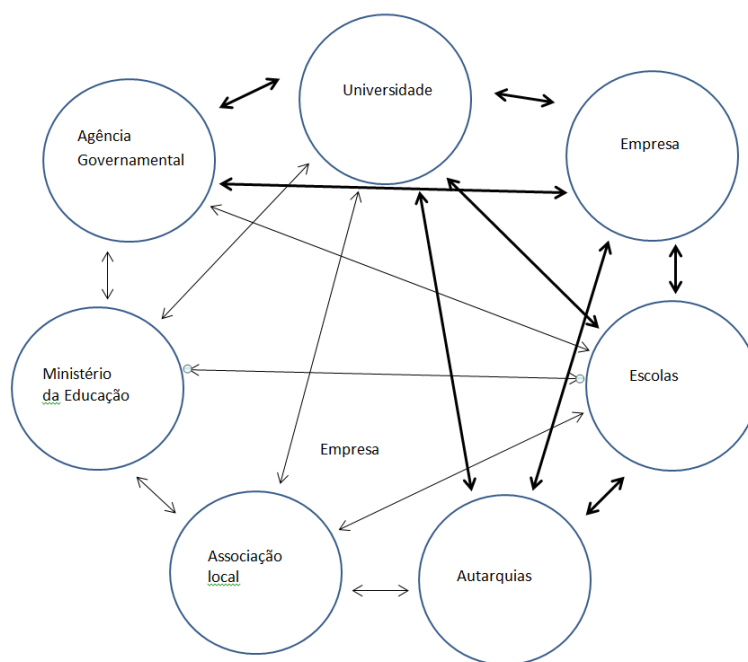


Figura 35 | Projeto Nós Propomos!: parcerias institucionais (Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica (IGOT/ULisboa).

O Geo Future School, entretanto, estabelece desde a proposta original aquilo que chama de “cooperação sustentável entre educação, por um lado, e empresas e instituições, por outro” (GFS, 2018), afirmando que “a visão aberta de jovens sobre as questões de hoje e do futuro pode proporcionar às empresas e instituições uma grande quantidade de informações úteis. Os jovens se interessarão pelo campo profissional e atividades dessas empresas e instituições através de contatos com empresas e instituições” (Samenwerking met bedrijven en instellingen, GFS, 2018, tradução da autora). Prevê, portanto, originalmente, a colaboração institucional, visando não somente à educação geográfica, mas também a ótica da consultoria, da inserção profissional desses estudantes, numa perspectiva de futuro, bem como do financiamento de empresas no desenvolvimento do Projeto, o que revela uma clara adequação da Proposta às parcerias público-privadas entre outras prescrições orientadas sobretudo pelo Banco Mundial e FMI (Figura 8).

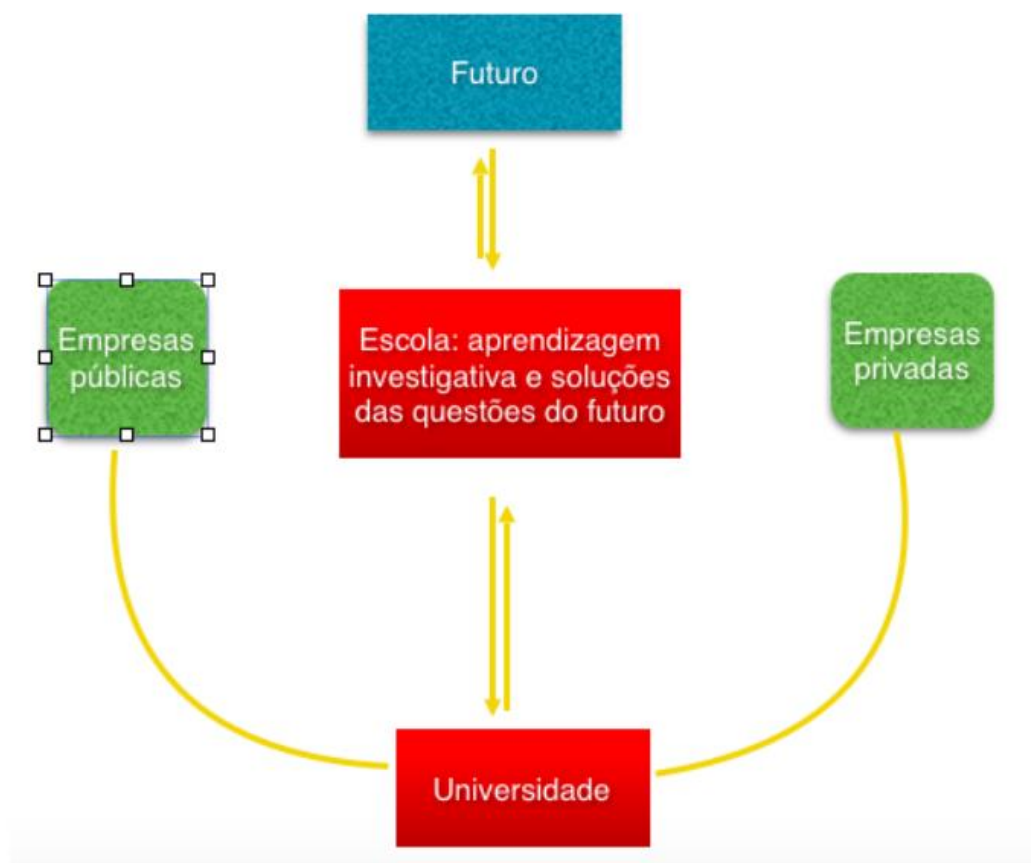


Figura 36 | Geo Future School: cooperação entre instituições (Elaborada pela autora através da experiência com o Projeto e acesso à concepção, disponível em <http://geofutureschool.nl>)

#### 5.4. Mas a formação inicial...?

A perspectiva colaborativa é claramente apresentada como principal horizonte desses projetos na construção e difusão do raciocínio geográfico e do pensamento espacial na resolução de problemas geográficos. Identificam-se os paradigmas de articulação teórico-prática e da reflexão-na-ação (Schön, 1983), nessa aproximação entre universidade e escola, na concepção e desenvolvimento das duas propostas. Nesse sentido, as experiências vivenciadas em ambos nos fizeram refletir sobre como esses terrenos consistem-se férteis para a formação inicial de professores, um potencial que se revela desde a concepção até o desenvolvimento dos projetos. Exatamente por isso, suscitaram a seguinte inquietação: por que essa aproximação e cooperação institucional não abarca nem considera a formação inicial na concepção e nem no desenvolvimento das propostas?

Se olharmos para os programas de estudos que designam os mestrados em ensino de geografia<sup>179</sup> nas universidades proponentes ou vinculadas aos dois projetos, identificamos nas Unidades Curriculares a mobilização de habilidades e domínios de conhecimento claramente afins àqueles que os projetos referidos mobilizam. Além de componentes como Trabalho de Campo, tratamento da informação geográfica com uso das tecnologias de informação e comunicação, contidas nos programas de Mestrado tanto do IGOT quanto da Universidade de Utrecht, há nomeadamente no *Mestrado em Geografia: Educação e Comunicação*, desta última instituição, a componente designada *Educação voltada para o Futuro*, cerne do Geo Future School.

Mesmo assim, não se verificam, pelo menos em curso, nem no caso português nem no holandês, perspectivas institucionais curriculares de inserção de formandos (mestrandos em ensino de geografia) nesses projetos. A articulação entre os projetos e os programas de formação inicial de professores de geografia, nos territórios onde eles se desenvolvem, é inexistente ou insipiente. Contribuiria sobremaneira para a reflexão acerca da prática desses componentes e habilidades, no contexto da educação geográfica, na realidade escolar.

Se as duas propostas são primordialmente concebidas e planejadas em contextos institucionais comprometidos com a reflexão e investigação acerca da educação geográfica e da profissionalização de professores de geografia; se já assumimos, pelo menos no discurso, que precisamos superar a tradição de formar professores longe de onde se exerce o trabalho docente, é natural que essa forte componente prática, tão valorizada, incorpore os espaços e sujeitos que estão se preparando para a incursão na escola e para a futura indução profissional.

A não-inserção da formação inicial no âmbito das práticas e projetos já existentes, como lugares de reflexão do currículo de geografia e das práticas de ensino, acende novamente a luz laranja sobre a desvalorização do papel da escola como espaço de formação e sobre a segregação que buscamos tratar ao longo desse trabalho entre a universidade — locus de reflexão acerca da profissionalização e a escola — campo da prática que atravessa essa formação. A incursão nos dois projetos, além de proporcionar à autoria a vivência com propostas essencialmente pautadas na valorização da educação e do raciocínio geográfico como lentes de entendimento e intervenção sobre processos e fenômenos espaciais diversos,

---

<sup>179</sup> Referimo-nos ao Mestrado em Ensino de Geografia (IGOT/Ulisboa), no caso de Portugal, e ao Mestrado em Geografia: Educação e Comunicação (Universidade de Utrecht), ambos com 120 créditos, obedecendo à adoção do sistema de acumulação e transferência de créditos — European Credit Transfer and Accumulation (ECTS), que viabiliza a mobilidade estudantil dentro do espaço comum europeu.

conferiu um olhar mais panorâmico para as potencialidades em relação à iniciação à docência em geografia nos terrenos favoráveis de cooperação institucional já consolidada.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As preocupações tecidas neste trabalho são de natureza universal. Não obstante, tem-se a devida compreensão de que as considerações alcançadas não são. Elas dizem respeito a processos e conjunturas sócio-históricas singulares das duas realidades investigadas e ao olhar desta pesquisadora. Referem-se a escalas temporais e espaciais particulares. Consideramos, ao longo desse processo, por exemplo, que Portugal teve sua reestruturação curricular organizada entre 2005 e 2006, iniciando apenas nesse período o novo sistema de adequação a Bolonha, dentro das margens de autonomia e ritmo próprio. Esse processo não se deu no mesmo tempo na Espanha, Reino Unido e em vários países signatários a Bolonha. No Ceará, as devidas mudanças designadas pelas DCN de 2001 ocorreram exatamente no mesmo período de Portugal (entre 2006 e 2007), mas com nuances institucionais particulares. Portanto, não se pretende estabelecer prescrições ou formulações gerais a partir do que se constatou nesses dois recortes, exatamente pela necessária percepção de que as ilações apresentadas estarão imbuídas dessas especificidades curriculares, históricas e territoriais.

Compreende-se também que elas se explicam à luz de escalas muito mais amplas, parecendo-nos razoável recuperar, sempre que necessário, a abordagem multiescalar que atravessa esse tema, até porque ele está inegavelmente atrelado a outras temáticas de escala internacional. A inserção das reformulações curriculares em Portugal, por exemplo, dão-se no movimento de integração dos sistemas educativos europeus sob uma racionalidade fortemente econômica, no contexto de uma educação superior concebida como campo estratégico de consolidação de uma Europa mais competitiva no mercado mundial. Outro evento de escala internacional, que não podemos perder de vista, diz respeito à tendência mundial de desobrigatoriedade da geografia nos currículos escolares do Ensino Secundário — realidade concreta em muitos países, como é o caso de Portugal e em constituição, em muitos outros, como no Brasil —, cujos impactos diretos sobre a profissionalização para o ensino desta disciplina são axiomáticos.

Com base nos eixos empírico-analíticos que se buscou examinar — currículo, prática supervisionada e PIBID — e nos aportes metodológicos dos quais a investigação lançou mão para tratar esses eixos, constatamos que as relações entre a universidade e a escola na formação inicial ou avançaram de forma muito escassa, após as reformas, nomeadamente no contexto cearense, ou tiveram impacto profundo, não no sentido de se fortalecerem, mas de um refluxo, no contexto português de ampliação acadêmica dessa formação docente para o

mestrado. A generalidade dos professores universitários portugueses entrevistados enfatizou, sobretudo no que tange à Prática de Ensino Supervisionada, uma perda significativa do contato entre os formandos e o universo escolar, e consequentemente destes com a vivência nas práticas pedagógicas e nas situações educativas de aprendizagem, o que se contrapõe inclusive às próprias orientações de Bolonha, relativas não apenas à aquisição de competências para a docência, mas ao conhecimento do campo de atuação, de modo a que esse formando possa desenvolver com mais confiança o futuro percurso profissional.

Verificou-se que além da redução do tempo da prática supervisionada, as condições de autonomia desses futuros professores em relação às turmas também mudaram profundamente, cenário cuja análise não pode desprezar o contexto da crise político-econômica portuguesa concomitante com as reformulações pós-Bolonha, como tratamos no Capítulo 3. O formando perdeu autonomia em relação ao domínio exclusivo das turmas onde exercia o Estágio. O professor cooperante também perdeu autonomia, em várias esferas, dentre as quais destacamos a fragilização dos processos de supervisão, acompanhamento e monitorização propriamente ditos, haja vista a retirada de benefícios, como redução de turma e/ou carga horária justamente para acompanhar esses formandos, bem como a fragilização de sua participação na dimensão avaliativa do Estágio, aspecto essencial da Supervisão. Regulamentada na legislação (pautada no DL 43/2007) como uma esfera atribuída fundamentalmente ao professor orientador da IES responsável pela componente curricular, a avaliação tem seu peso concentrado em apenas um dos espaços e um dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

Na prática, essa lógica do *design* curricular proposto por Bolonha, institui um 2º ciclo, designadamente um Mestrado, concentrando-se em uma especialização para a docência e privilegiando notadamente a dimensão mais teórica da formação e do ensino de geografia. À jusante desse corpo de disciplinas, com ênfase nesse domínio teórico, não somente reduz-se o Estágio, mas a própria concepção de Estágio se dissipa, reconfigurando-se para uma iniciação à prática profissional, independentemente do nome que se dê a essa unidade curricular. Contrapõe-se ao contexto em que esses formandos asseguravam disciplinas durante um ano letivo inteiro, contexto em que foram formados a maioria dos entrevistados portugueses.

Entretanto, também se verificou que esse desconforto em relação ao desequilíbrio teórico-prático não é unânime entre os professores formadores. Alguns inclusive argumentam a indução profissional posterior à profissionalização como momento crucial quando efetivamente se apresentarão e se confrontarão os dilemas da docência. Também se

argumentou sobre a importância de reforçar a dimensão teórico-pedagógica nessa profissionalização, com ênfase na vertente investigativa. Avaliamos que a despeito desses importantes argumentos, as perdas desse contato entre as instituições formadoras implicam lamentavelmente em uma fragilização da dimensão prática e da constituição da identidade profissional com o campo de trabalho.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que as reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN brasileiras, ensejaram no caso cearense um movimento oposto, pelo menos no âmbito do desenho curricular. No campo normativo desse currículo, as orientações em torno da aproximação teórico-prática e da vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino superior, culminando em expansão de carga horária para esses fins, favoreceram o cenário de mudanças rumo à construção de uma racionalidade mais prática da formação. Ou seja, como se viu no Capítulo 3, em termos concretos, enquanto Portugal vivenciou a redução, o Ceará deparou-se com a expansão do tempo de incursão escolar, diga-se de passagem assegurada, no campo regulamentar, pelos Projetos Político-pedagógicos, mas não no âmbito da execução, e, também se diga, uma incursão muito restrita a essa unidade curricular correspondente ao Estágio. Isto é, as orientações encetam uma mudança de racionalidade, no caso cearense, mas não a asseguram, já que uma transformação efetiva de concepção depende de instâncias muito mais complexas.

Para apresentá-las destacamos inicialmente a condição em que essas transições curriculares foram feitas. Tratou-se de contextos nos quais as profundas mudanças nos planos de estudos precisavam ser postas em prática por corpos formadores apreensivos, diante de uma carência de orientação e informação generalizada. Aliás, esse processo foi muito similar em Portugal. As entrevistas entre os professores formadores das universidades investigadas foram significativas para compreender essa conjuntura de adequação tanto à Bolonha quanto aos desígnios das diretrizes curriculares brasileiras — essas últimas por nós vivenciadas — sem um profícuo debate do que constituía a formação de professores pretendidas nesses dois países.

Portanto, reforça-se a ausência de preparação para uma concepção de currículo que, no caso cearense superasse o modelo aplicacionista do paradigma tradicional 3+1 da formação docente, e no caso português, redefinisse uma formação, em modelo 3+2, que substituiria integralmente aquela vigente, no âmbito das licenciaturas. Nesse contexto, verificou-se que tanto a escassez quanto o refluxo dessas relações entre escola e universidade, associa-se a

uma menor valorização da dimensão prática, no caso português, bem como da interface científico-pedagógica preconizada nas reestruturações curriculares, no caso cearense.

Cabe destacar, nesse âmbito, a constatação da discrepante percepção em relação à preparação para a docência no domínio pedagógico-didático entre formandos e professores em exercício. Quando se verificou no Capítulo 3 que tanto os licenciandos em Geografia no Ceará quanto os mestrados em Ensino de Geografia de Portugal avaliavam-se estar melhor preparados no campo da dimensão pedagógica do que no domínio dos saberes geográficos específicos, questionamo-nos se essa avaliação se manteria posteriormente à formação inicial e no âmbito da prática docente. Ela muda significativamente, especialmente para os professores de geografia do Ceará, denotando que é no encontro real com os desafios da profissão, do ensino e da realidade escolar que se tem a devida compreensão das lacunas que essa profissionalização deixou.

Não se pode negar que nesse aspecto o currículo dos mestrados em Ensino de Geografia de Portugal apresentam um cariz teórico-científico dessa dimensão pedagógica muito mais expressivo. Esse aspecto ficou evidenciado tanto nas entrevistas dos professores formadores quanto na análise dos planos de estudos — como expresso no Capítulo 2 — que detalham o novo modelo formativo, constituído majoritariamente das didáticas dos saberes específicos, nesse caso, a Didática da Geografia; da introdução de componentes singulares, como o Trabalho de Campo, no IGOT e as Tecnologias no Ensino de Geografia, na Nova; de uma formação educacional geral e de um trabalho investigativo com enfoque nessa profissionalização, além da prática supervisionada. Trata-se de um quadro curricular que configura, indubitavelmente, um forte caráter de especialização para a docência, pela via do Mestrado.

A apresentação clara dessas componentes curriculares, muitas delas ofertadas pelo corpo do próprio Curso, com menor dependência dos Institutos de Educação, no contexto pós-Bolonha, distingue esse cenário do cearense. Ainda mais se considerarmos, no caso do Ceará, as dificuldades em estabelecer uma dimensão essencialmente pedagógica, e não meramente instrumentalizadora nas 400 horas de Práticas como Componente Curricular, além da pouca autonomia na concepção e oferta das didáticas. Nem todos os cursos do Ceará conseguiram por em prática o arranjo científico-pedagógico com mais autonomia e a almejada fluidez, nos seus PPP. Nesse aspecto, sobressai a Licenciatura em Geografia da URCA, onde projetos integradores e a perspectiva investigativa aparecem logo no primeiro semestre da formação.

É evidente que essa essência pedagógica no perfil formativo dos cursos também se relaciona à formação que esses formadores tiveram, incluindo-se nesse processo a sua incursão no espaço escolar e a vivência com a realidade da docência durante e/ou após a profissionalização. Tem-se a devida compreensão do quanto esses aspectos substanciam a profissionalidade docente na sua complexidade, alicerçada pelo amálgama entre saberes acadêmicos e profissionais, como atestam os diversos estudos nessa área, pautados nas pesquisas de Tardif, Lessard, Therrien, Nóvoa, Lüdke, dentre outros. Entre as universidades cearenses, essa lacuna no processo formativo é perceptível mesmo entre aqueles que se dedicam atualmente ao ensino e à formação docente; que buscaram superar as profundas limitações da formação inicial a partir da formação continuada, no mestrado e/ou doutoramento.

Como se verificou no perfil dos professores universitários entrevistados, apresentado no Capítulo 3, mesmo tendo sido realizado o recorte para aqueles que trabalham mais diretamente com as componentes do Ensino e da Prática Supervisionada, há casos, nomeadamente no Ceará, de docentes que situam o cerne de sua preocupação com a dimensão pedagógica, pelo fato de terem realizado sua prática supervisionada sem orientação alguma, sem colocar os pés na escola, nem no momento do Estágio. Assim como alguns não tiveram qualquer experiência letiva no Ensino Básico ou Secundário antes de se tornarem professores formadores de professores.

O desenvolvimento do Estágio, o distanciamento da escola, assim como a racionalidade bacharelística orientando a formação docente, foram apresentados, tanto pelos formadores universitários cearenses quanto pelos professores de geografia das escolas inquiridos no Ceará, como os maiores entraves para que as reformulações curriculares propostas efetivamente transformassem o perfil das licenciaturas.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, cabe destacar que os obstáculos na formalização da cooperação entre universidade e escola para a realização do Estágio foram identificados como o ponto nevrálgico mais comum nos dois casos estudados. Aliás, como se sabe, é um problema que se situa no âmbito da profissionalização docente, em escala muito mais abrangente. Não diz respeito somente ao Ceará e a Portugal, nem é exclusivo da Geografia. A limitação dos protocolos de cooperação, que não definem as condições de seleção e designação das escolas campos de estágio; a informalidade no estabelecimento de contratos e parcerias; a falta ou precariedade na contrapartida aos professores cooperantes e a inexistência de convênios que particularizem, na Universidade, essa modalidade de Estágio,

foram os principais entraves apresentados — abordados no Capítulo 3 — para uma aproximação dos espaços e sujeitos co-formadores e para o desenvolvimento qualificado da prática supervisionada.

Esse conjunto de obstáculos situa-se em um problema que Nóvoa destaca recorrentemente em suas reflexões acerca do papel da Universidade na promoção de uma efetiva indução profissional docente como alicerce da formação. Diz respeito à absoluta falta de prioridade dessa pauta na agenda acadêmica. Então, de um lado, conserva-se o peso da dimensão prática sobre essa componente curricular, inclusive, com o primeiro contato com o espaço escolar ainda ocorrendo majoritariamente nessa fase — como se verificou no Capítulo 3 — mesmo após as Reformulações nos dois territórios. Entretanto, quase nenhum avanço em relativamente à formalização institucional, foi constatado em Portugal e no Ceará, a despeito da longa história de existência do Estágio na profissionalização desses futuros professores. Em síntese, mesmo estando situada sua essencialidade na pauta das políticas de desenvolvimento — por exemplo em documentos como o *Developing Teachers' Knowledge and Skills Pointers for policy development* (OECD, 2005) —, a fragilidade dessa formalização é um indicador expressivo da pouca valorização dessa componente na institucionalizado acadêmica.

Essa omissão institucional coopera para entendermos porque no caso cearense, onde se deu a expressiva expansão horária, sob uma retórica de pertinência curricular dessa prática supervisionada, conservam-se velhas práticas na gestão dessa unidade curricular, incluindo casos de acompanhamento à distância do orientador de Estágio, bem como resistências de acolhimento e de preceptoria, nas escolas, de acordo com as narrativas presentes no Capítulo 3. A gestão dessa prática, tratada por Alarcão, Sá-Chaves, Canha, Pimenta e Lima, Oliveira-Formosinho atravessa significativamente o papel e o lugar ocupados pelo preceptor. Verificou-se, nesse sentido, tanto por meio dos regimentos quanto das observações de situações educativas e entrevistas, que esse sujeito atua de forma mais includente no processo, em Portugal, muito embora com maior expressividade no contexto Pré-Bolonha do que no cenário contemporâneo.

Como se tratou no Capítulo 3, apesar de não haver mais incentivos concedidos ao Cooperante naquele País anteriormente às reformas, bem como se tenha constatado em uma concentração da dimensão avaliativa sobre o orientador da Prática Supervisionada, na Universidade, atesta-se que em Portugal mais do que no Ceará, tanto os documentos de orientação em escala nacional (DLs) quanto os setoriais (regulamentos do Mestrado em

Ensino de Geografia), versam com maior detalhamento sobre a preceptoria e o papel desses preceptores cooperantes, indicando inclusive perspectivas de contrapartida a eles e/ou às escolas acolhedoras. Essa dimensão ou aparece de forma escassa ou é negligenciada nas normativas que orientam o Estágio nas licenciaturas cearenses, tanto do ponto de vista mais abrangente dos regulamentos de orientação quanto nos Projetos Pedagógicos.

Contudo, nos cursos de licenciatura cearenses, é por meio do PIBID, abordado mais detidamente no Capítulo 4, que se alcança uma perspectiva de gestão compartilhada da formação inicial e uma revisão do lugar do cooperante, sinalizando aquelas mudanças na profissionalização para a docência que as reformulações almejavam. Transformam-se: os relacionamentos entre a universidade e a escola, que passa a se posicionar de forma positiva em relação à preceptoria e ao regime de colaboração preconizado na LDB 9394/96 e nas DCN; a dimensão identitária em relação à docência, que se torna mais tangível graças à incursão no campo de atuação, de forma processual e reflexiva; a acepção de supervisão, menos pontual e fiscalizadora, e mais diagnóstica e formativa; a dimensão prática da formação, superando o paradigma aplicacionista de etapa conclusiva. Recentraliza-se o lugar da escola, dos saberes profissionais e dos saberes geográficos escolares, historicamente negligenciados, e se reexamina a atitude hierárquica, superior e pouco interativa entre os sujeitos envolvidos (formando, professor universitário e professor da escola), constituindo-se aquilo que Sá-Chaves denomina de uma nova ética pedagógica dessa formação.

Nas entrevistas dos professores universitários cearenses, bem como nos inquéritos entre professores de geografia do Ceará e licenciandos em Geografia, o PIBID aparece como possibilidade de articular as dimensões científica e pedagógica e de recuperação da vertente investigativa, que se revelou bastante frágil naquelas licenciaturas, embora se perspetive um novo horizonte nas escolhas temáticas e na criação de mestrados nos *campi* onde se encontram essas licenciaturas. A carência de produções de teses e dissertações nos programas de pós-graduação identificados no Capítulo 2, são um interessante indicador dessa fragilidade, sobretudo quando se considera o lastro e a consolidação desses Programas em escala abrangente. Como se verificou na investigação, é justamente o mais recente Mestrado em Geografia no Estado, o da UVA que apresenta um número maior de produções preocupadas com o ensino e a formação docentes. São majoritariamente produções de professores da rede básica e secundária da região onde se situa aquela Universidade, um aspecto relevante das mudanças em torno da reflexividade e construção de uma epistemologia da prática docente

por esses profissionais, cujos saberes teórico-práticos são fundamentais para a agenda de investigação nessa área.

Esse exercício concêntrico que o PIBID promove entre pensamento, incursão e renovação da prática docente (Farias e Rocha, 2012; Tardif e Lessard, 2008; Therrien, 2006) vem se apresentando naquela realidade um potencializador também da formação continuada, uma vez que o Programa proporciona aos cooperantes e à comunidade escolar, de forma mais abrangente, a possibilidade de retorno aos espaços acadêmicos, inclusive àqueles onde esses sujeitos se profissionalizaram e dos quais estavam distanciados. O raro retorno à instituição de profissionalização foi, inclusive, um nó dessa retroalimentação entre a formação inicial e a continuada que a pesquisa constatou, quando questionou a esses professores de Portugal e do Ceará se eles mantinham contato e/ou atividades com as universidades onde tiveram sua preparação para a docência.

Outra dimensão que o Programa vem estimulando, sobretudo entre aqueles que compõem a equipe dos Projetos, é a investigativa, contribuindo para reverter o escasso quadro de reflexões, pesquisas e produções no campo do ensino e da formação. Nas licenciaturas onde existe o Programa verifica-se o crescimento de eventos científicos, da produção de trabalhos monográficos, dissertações e teses nessa área do ensino e da formação.

Sobre essa vertente investigativa, cabe enfatizar que do ponto de vista curricular, a formação em Portugal apresenta-a de forma mais evidente, principalmente nos novos modelos formativos a partir do processo de Bolonha e do regime jurídico dele derivado. Essa vertente se destaca inclusive, na narrativa dos formadores, como um crucial aspecto dessa reforma da profissionalização, reconhecendo-se que se perdeu carga horária de cariz mais prático, mas adquiriu-se uma perspectiva teórico-conceitual muito interessante. Não obstante, quando observamos a variável redução do tempo na escola, identificamos essa lacuna como uma perda para a agenda de importantes processos reflexivos e investigativos acerca da profissão docente.

Entre as licenciaturas investigadas no Ceará, Estágio e Pesquisa se revelam amalgamados na base documental, em especial os PPP daqueles cursos, mas apenas em alguns casos há uma orientação curricularmente manifesta em torno dessa conexão, como é o caso da Geografia da URCA e da UFC, sobretudo no que se refere ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), essencialmente atrelado às questões do ensino, da educação geográfica e da formação docente, cabendo lembrar que esses projetos pedagógicos, e consequentemente as formações, passam nesse momento por novas reformulações.



A elaboração dos Relatórios também apareceu entre os formadores cearenses como um ponto problemático de avaliação da fase final. Reconhecem a importância desse instrumento como sistematização reflexiva desse processo e designadamente da prática supervisionada, e identificam nesse instrumento um reflexo da carência epistêmica, tendo em vista a dimensão mais tecnicista e empírico-descritiva sobre a crítico-analítica, na produção dos trabalhos. Inclusive, correlacionam o PIBID a uma mudança tanto nas escolhas temáticas dos TCCs quanto na confecção do Relatório Final.

Os impactos que o programa PIBID produziu sobre essa formação inicial nos reportaram a outros projetos vivenciados pela autora que são potencializadores da articulação científico-pedagógica, da racionalidade prática na elaboração do conhecimento e da aproximação entre a universidade e a escola. É o caso do Nós Propomos!, em Portugal, e do *Geo Future School*, na Holanda, cujas abordagens e experiências foram brevemente tratadas no Capítulo 5. A mobilização, as ações e os resultados que esses projetos apresentam, no âmbito da intervenção territorial e da educação geográfica chamaram a atenção para dois aspectos fundamentais. O primeiro é o fato de que mesmo sem uma política de fomento do Estado, a Universidade consegue produzir exitosas parcerias formalizadas e protocolizadas com a Escola e demais organizações sociais, aproveitando-se de componentes do currículo escolar e/ou mobilizando ações extracurriculares. O outro aspecto toca exatamente no problema já referenciado, a partir de Nóvoa: a inserção da formação inicial nesse compromisso com o saber geográfico transformador e com a função social da Universidade. Como o percurso investigativo naturalmente nos suscita novas questões: por quais razões não se incorpora curricular e institucionalmente a formação inicial nesses projetos, aproveitando inclusive a organização da rede de parceiros que se estabelece de maneira mais assertiva?

Essa foi apenas uma das indagações que foram se manifestando no compasso da investigação, na aplicação dos inquéritos e entrevistas, na observação de situações educativas, na leitura dos documentos e confronto com a realidade portuguesa e cearense. Muitos foram os desafios ao longo desse processo, desde a juventude dos fenômenos analisados, nomeadamente as reformas brasileiras e portuguesas e seus decorrentes modelos de formação, em Portugal e no Ceará; assim como são jovens os resultados de um programa de iniciação à docência, que ainda colhe seus primeiros frutos entre os recém-formados professores de Geografia e os que ainda estão se profissionalizando, e já está inserido num cenário de incerteza e instabilidade. Da mesma forma o Nós Propomos!, primaveril, mas ao mesmo tempo prodigioso em sua rápida expansão muito além dos territórios lusitanos, passa por

profundas mudanças, ganha novos contornos e concepções na medida em que alcança novos tempos, outras parcerias universidade-escola, outros países e institucionalidades cada vez mais diversas, o que permite a esse Projeto novas e estimulantes agendas no fortalecimento dessa extraordinária relação de aproximação entre escola e universidade.

O incômodo em torno de como essa relação associa-se à dimensão identitária na formação do professor de geografia foi fundamentalmente o motor reflexivo dessa tese. Trata-se de um incômodo coletivo entre aqueles que, inseridos no terreno da formação docente, independentemente do lugar geográfico em que estejam, deparam-se com similares anacronismos e lacunas entre os aspectos, espaços e sujeitos envolvidos nesse complexo processo que consiste na profissionalização para a docência. Temos a devida compreensão de que as inferências a que chegamos são únicas, mas não no sentido de serem inéditas. Entendemos que a investigação e os indicativos que as realidades investigadas nos apresentaram, a partir dos eixos empírico-analíticos que se buscou tratar, reforçam as constatações de que revisões legislativas e curriculares são imprescindíveis, mas as mudanças paradigmáticas que elas preconizam dependem de uma agenda concreta na qual Estado, Universidade, Escola e o conjunto de atores sociais comprometidos com essa mudança redefinam prioridades, papéis e lugares rumo à pretensa racionalidade prática constitutiva de uma identidade profissional docente.

Apropriar-se das multiescalaridades, buscando não perder de vista o princípio da conexão, foi nesse processo um desafio particularmente árduo. Mas certamente o mais estimulante, surpreendente e pedagógico de todos os exercícios que a investigação possibilitou foi a incursão nesse território português, onde sucederam esses quatro anos da investigação; onde tudo é novo. Problematizar e escrever sobre processos com os quais há alguma proximidade já consiste em uma desafiadora tarefa. Objetivar essas questões sobre o novo nos impõe a mesma vigilância e responsabilidade intelectual, mas sob uma atmosfera específica que está sempre nos lembrando que somos recém-chegados, aprendizes e inexperientes. Encerramos esse processo com a certeza de que, na verdade, estamos apenas começando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. 1 ed. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, M. A. M. de. (2011). Século de Prática de Ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: REGO et al. (Org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Penso.
- Alexandre, F. M. da S. (2013). *Formação reflexiva de professores e cidadania: contributo para o estudo das práticas de formação inicial de professores de geografia*. Tese de Doutorado, Universidade Aberta.
- Alonso, L. H. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In: Alonso, L. H. *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Alves, R. (2004). Asas ou Gaiolas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Asa Editores.
- Anselmo, R. de C. M. de S. (2004). A Formação do Professor de Geografia e o Contexto da Formação Nacional Brasileira. In: Pontuschka, N. N. e Oliveira, A. U. de (Orgs.) *Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto.
- Apple, M. (1982). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2012). *Education and power*. New York: Routledge.
- Arroyo, M. (1989). A escola e o movimento social: relativizando a escola. *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*, 12, 16-21.
- Arroyo, M. (2011). *Currículo: território em disputa*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Audigier, F. (1994). La didactique de la Géographie In: DESPLANQUES, P. (coord). *La Géographie en college et en lycée*. Paris: Hachette

- Audigier, F. (1997). Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche & Formation*. L'identité enseignante: entre formation et activité professionnelle, 25,. 9-21.
- Ausubel, D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York, Grune and Stratton.
- Bakhtin, M. (1995). *La estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI.
- Banco Mundial/Bird. (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência*. Washington: [s.n.].
- Barreto, A. (org). (1996). *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Bernstein, B. A. (2003). Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 120, 75-110.
- Biddulph, M., Lambert, D. e Balderstone, D. (2015). *Learning to teach geography in the secondary school*. Abingdon: Rutledge.
- Brasil (2007). Edital MEC/CAPES/FNDE Pibid 2007.
- Brasil, FNDE (2007). Edital MEC/Capes/FNDE.
- Brasil, INEP/MEC (2009). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>.
- Bruns, B. e Luque, J. (2015) *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Butt, G. e Collins, G. (2012). Understanding the gap between schools and universities. In: Jones, M. e Lambert, D. (edited). *Debates in Geography Education*. 2ª Ed. NY: Routledge.
- Cacete, N. (2015). Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, Sobral/CE, 17(2), 3-11.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e práxis didáctica. In: *Inforgéo*, 15, Lisboa, Edições Colibri, 69-90.
- Caldart, R.S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. Petrópolis: Vozes.
- Callai, H. C. (2013). A formação do profissional da geografia: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Campani, A. (2015). Racionalidade Pedagógica na Formação do Professor. In: Cavalcante, M. M. D, Sales, J. A. M, Farias, I. M. S. de e Lima, M. S. L. (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. 1 ed. Fortaleza: EDUECE.

- Candau, V. M. (Org.). (1983). *A didática em questão*. 5 ed. Petrópolis: Vozes.
- Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em didática: utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro.
- Castells, M. (2007). *Escola e Internet: o mundo da aprendizagem dos jovens*. (entrevista). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E\\_yFo](https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E_yFo)
- Cavalcanti, L. de S. (2010). A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento*. Belo Horizonte.
- Claudino, S. (2011) Teaching Geography in Portugal: going back to the future. *Problems of education in the 21st century*, 27, 30-38.
- Claudino, S. (2009). Manuais Escolares de Geografia: o esvaziamento dos propósitos pedagógico-didáticos dos programas? In: Duarte, José B. (Org.) *Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Claudino, S. (2009). O ensino da Geografia em Portugal: tradições e desafios [versão eletrônica]. *GEOFORO: Foro Iberoamericano sobre Educación, Geografía e Sociedad*. Disponível em: <http://geoforoiberoamericano.blogspot.com/2009/06/o-ensino-da-geografia-em-portugal.html>
- Claudino, S. (2012). Ensino superior e educação geográfica em Portugal. In: Sicca, N. A. *et al* (org). *Ensino superior: estudos sobre currículo e formação*. Florianópolis: Insular.
- Claudino, S. (2015). A educação geográfica em Portugal e os desafios educativos. *Giramundo*, 1(2), 07-19.
- Claudino, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*. 799 f. Tese (Doutoramento em Geografia Humana)-Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Claudino, S. (2000) O Ensino de Geografia em Portugal: uma perspectiva. *Inforgeo*, Lisboa, 15, 169-190.
- Costa, C. M. M. O. da F. (2011). *A formação do cidadão geograficamente competente: aspectos da mudança de paradigma pedagógico em didática da geografia*. Tese de Doutorado, Universidade do Porto.
- Dalmás, Â. (2002). *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. 13 ed. Petrópolis: Vozes.
- Damas, M. J, Ketele, J. M. de. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Demo, P. (1994). *Educação e Qualidade*. Campinas: Papirus.

- Departamento de Geografia. (2014). Geografia UFC 50 anos.
- Dewey, J. (1933) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
- Dias, C. M. e Morais, J. A. (2004). Interação em sala de aula: observação e análise. *Referência*, 11, 16-21.
- Esteves, M. H. M. de B. F. (2010). *Os Percursos da Cidadania na Geografia Escolar Portuguesa*. Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Farias, I. S. e Rocha C. S. T. (2012). Pibid: uma política de formação docente inovadora? *Revista Cocar*, Belém, 6(11), 41-49.
- FCSH/Universidade Nova de Lisboa. (2016) *Programa Curricular do Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*.
- Ferreti, J. (2012). Whatever Happened to the Enquiry Approach in Geography? In: Lambert, D. e Jones, M. (edited). *Debates in Geography Education*. 2ª Ed. NY: Routledge.
- Firth, R. (2012). Recontextualising geography as a school subject. In: Lambert, D. e Jones, M. (edited). *Debates in Geography Education*. 2ª Ed. NY: Routledge.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: Campos, B. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gaddoti, M. (2013). *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. Congresso de Educação Básica, Florianópolis.
- Gatti, B. A.; Barretto, E. S. de S; André, M. E. D. A (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Gemerasca, M. P. e Gandin, D. (2002). *Planejamento participativo na Escola. O que é e como se faz*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Geo Future School. Acessado em 16 de junho de 2016, disponível em: <https://geofutureschool.nl>
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Giordani, A. C; Tonini, I. M. et al. (2014). *Tecnologias de informação e comunicação disponíveis no ciberespaço para ensinar e aprender geografia*. Porto Alegre: Evanfraf.

- Giroux, H. (1999). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed.
- González, R. de M., Claudino, S. e Souto, X. M. (2016). La utopía de la educación geográfica en las declaraciones internacionales de la UGI. *XIV Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universitat de Barcelona, Barcelona. Disponível em: [http://www.ub.edu/geocrit/xiv\\_demiguel\\_claudino.pdf](http://www.ub.edu/geocrit/xiv_demiguel_claudino.pdf)
- Goodson, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2008). *Currículo: teoria e história*. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Goodson, I. F. e Dowbiggin, I. (1997). Corpos dóceis: aspectos comuns na história da psiquiatria e da escolarização. In: Goodson, I. F. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y reacionalización social*. Madrid: Taurus.
- Harvey, D. (1994). *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hones, G. (1992). *Working Geography: Work related assignments (Work related assignments: the Sulis Project)*. Cambridge: Cambriddge University Paris.
- IGOT/Ulisboa. Plano de estudos do Mestrado em Ensino de Geografia 2015/16.
- IGOT/Ulisboa. *Projeto Nós Propomos!* Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Acessado em 10 de abril de 2017, disponível em <http://www.igot.ulisboa.pt/projeto-nos-propomos/>
- IGU-CGE. (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Freiburg, Comissão da Educação Geográfica - União Geográfica Internacional.
- IGU-CGE. (2016). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Beijing, Comissão da Educação Geográfica - União Geográfica Internacional.
- Knight, J. (2008). Higher Education in Turmoil The Changing World of Internationalization. *Global perspectives on higher education, 13*, Sense Publishers.
- Lacoste, Y. (1988) [1976]. *A Geografia, isso serve em primeiro lugar, para fazer a Guerra*. São Paulo: Editora Papirus.
- Lahaye, L. (1991). Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação, 4*, 215-233.
- Lambert, D. (2016). *The Geography Curriculum*. (entrevista). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VrDp82koB7k>
- Lambert, D., Morgan, J. (2009). Corrupting the curriculum? The case of geography. In: *London Review of Education, 7*(2), 147-157.

- Lambert, D; Morgan, J. (2010). *Teaching Geography 11-18: a conceptual approach*. Berkshire: Open University Press.
- Lencioni, S. (2013). Linhas de Pesquisa da Pós-graduação em Geografia. Mudanças, Esquecimentos e Emergência de (Novos) Temas. *Revista da ANPEGE*, 9(11), 5-19.
- Lestegás, F. R. (2012). A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: Castellar, S. M. V. e Munhoz, G. B. *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã.
- Lestegás, F. R. (2002) Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de geógrafos españoles*, n. 33, Madrid.
- Libâneo, J. C e Pimenta, S. G. (1999) Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, 20(78), 239-277.
- Libâneo, J. C. (2000). Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: Candau, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Libâneo, J. C. (2001). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2002). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6 ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5 ed. Goiânia: Alternativa.
- Lüdke, M. (2005). Aproximando universidade e escola básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.
- Lüdke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, 1(1), 95-108.
- MADR/MEC. (2014). *Relatório uma estratégia para a internacionalização do ensino superior português: fundamentações e recomendações*.
- Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience: un processus de transformation In: Réforme curriculaire et statut des disciplines: quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement?. *Education et francophonie*, XXVIII(2), Automne, 216-235.
- Martinazzo, C. J. (2004). *A racionalidade da pedagogia e perspectiva de construção de uma pedagogia do entendimento intersubjetivo com base na razão comunicacional*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



- Mercer, N. (2000) *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1994). *Didactique de la Géographie. Organiser les apprentissages*. Paris: Nathan.
- Mialaret, G. (1980). Fatores que determinam uma situação educativa. In: Mialaret, G. *Introdução às ciências da educação*. Lisboa: Moraes Ed.
- Mialaret, G. (1980). *Situações educativas/situações pedagógicas*. In: Mialaret, G. *Introdução às ciências da educação*. Lisboa: Moraes Ed.
- Mizukami, M. G. N. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUEFSCar.
- Moraes, A. C. R e Costa, W. M. da. (1999). *Geografia Crítica: a valorização do espaço*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Moreira, M.A., Masini, E.A.F.S. (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes.
- Morgan, J. (2012). Are we thinking geographically? In: Jones, M. e Lambert, D. (edited). *Debates in Geography Education*. 2ª Ed. NY: Routledge.
- Naish, M. (1992) *Geography and education: national and international perspectives*. London: Institute of Education, University of London.
- Nascimento, M. A. G. do. (2012/2013). Subprojeto PIBID Geografia FAFIDAM/UECE, 2012/2013. *A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia*.
- Neves, F. dos S. (org). (2005). *Quem tem medo da declaração de Bolonha? A declaração de Bolonha e o Ensino Superior de Portugal*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Nolan, J. (1989). Can supervisory practice embrace Schon's view of reflective supervision? *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 35-40.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Nóvoa, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Diminuir a autonomia docente cria apenas soluções paliativas [versão eletrônica]. *Revista Educação*, 239. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/diminuir-autonomia-docente-cria-apenas-solucoes-paliativas-afirma-antonio-novoa/>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- OCED. (2018). *The future of education and skills Education 2030 - OECD Learning Framework* 2030. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011 - OECD indicators*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>.
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 - Conceptual Framework*. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework\\_FINAL.pdf](https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf).
- OECD (1998) *Redefining tertiary education*. Paris: OCDE. doi: 10.1787/9789264163102-en
- OECD. (2005). *Developing Teachers' Knowledge and Skills Pointers for policy development*. Paris: OCDE.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE.
- OECD. (2016). Supporting Teacher Professionalism. *Teaching in Focus Brief, 14*. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/teacher-professionalism\\_5jm3xgskpc40-en#page2](https://read.oecd-ilibrary.org/education/teacher-professionalism_5jm3xgskpc40-en#page2). doi: 10.1787/5jm3xgskpc40-en.
- Olabuénaga, J. I. R. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores (I. da sala à escola) (II. da organização à pessoa)*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. e Serafini, O. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista portuguesa de Educação*, 3(2), 1-19.
- Padilha, P. R. (2002). Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escolar. São Paulo: Cortez Editora.
- Paixão Santos, L. L. e Diniz Pereira, J. E. (2016). Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, 36(100), 281-300.
- Pereira, J. E. D. (1999) As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, XX(68), 109-125.
- Pérez-Gómez, Á. I. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, III, 5-14
- Pimenta, S. G. (1999) Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, S. G. (org.). (2004). O estágio e a docência. São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. P e Lima, M. S. L. (2005/2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, 3(3 e 4), 5-24.
- Pintassilgo, J e Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(15), 24-40.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J. e Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rawling, E. (2000). National Curriculum geography: new opportunities for curriculum development? In: KENT, A. (Ed.) *Reflective practice in geography teaching*. London: Paul Chapman Publishing.
- Realí, A.M.M.R. (2004). Universidade e Escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: Barbosa, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp.
- Roberts, M. (2003). *Learning Through Enquiry*. Sheffield: The Geographical Association.
- Roberts, M. (2010). *Geographical enquiry*. Sheffield: The Open University.
- Roberts, M. (2013) *Geography Through Enquiry: Approaches to Teaching and Learning in the Secondary School*. Sheffield: The Geographical Association.
- Rocha, G. O. R. da (2000). Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. *Terra Livre*, 15, 129-144.
- Rodrigues, A. (1997). A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas. In: *VII Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE*, FPCE-UL Lisboa.

- Roldão, M. do C. (2001). A formação como projecto. Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In: Campos, B. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181.
- Rosas, F. (1990). *Portugal entre a paz e a guerra (1933/45)*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Sá-Chaves, I (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2017). *Conferência Supervisão, formação e desenvolvimento: para uma ética do Cuidar*. SLiA – Supervisão, Liderança(s) e Avaliação: entre o olhar dos especialistas e as práticas nas escolas 2017. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Sacristán, J. G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (1998). Aproximação ao conceito de currículo. In: Sacristán, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (1999). A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: Sacristán, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M. (1994). Técnica, espaço, tempo. Globalização e Meio Técnico-científico-informacional. São Paulo: Edusp.
- Santos, M. (1996). *A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Edusp.
- Saviani, D. (2014). Entrevista com Demerval Saviani [versão eletrônica]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>
- Scheibe, L., e Bazzo, V. L. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, 4(1), 15-36.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books Inc.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*; Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.
- Schön, D. (1988). Coaching reflective teaching. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.). *Reflection in teacher education* (pp. 19-29). Vancouver, BC: Pacific Educational Press & New York: Teachers College Press.

- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1991) *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltda.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Soja, E. W. (1993). *Geografias Pósmodernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Souto González, X. M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 33-56.
- Souto González, X. M., CLAUDINO, S. (2004). Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI. *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa Portugal: Território e Protagonistas*. Guimarães: Universidade do Minho e Associação Portuguesa de Geógrafos.
- Sposito, E. S. (2004). *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Stenhouse, L. (1975). *Teacher development and curriculum design*. (mimeo).
- Stenhouse, L., Rudduck, J. e Macdonald, B. (1971). Problems in curriculum research: A working paper. In: *International Training Seminar in Curriculum Development*. (mimeo).
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, 13, 5-23.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M. e Lessard, C. (2008). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão interações humanas*. 4a edição. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C. e Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, 215-233.
- Therrien, J. (2006). Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. In: *Revista Educativa*, 9(1), 67-81.
- Tonini, I. M , Kaercher, N. A. *et al* (2014) Reflexões para uma mudança necessária. In: Tonini, I. M *et al* (orgs). *Aprender e Ensinar Geografia: a vivência como metodologia*. Porto Alegre: Ed. Evangraf.
- Torres, R. M. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos logicas. In: Colmener, A. L. C, CÉSPEDES, A. R. e TORRES, R. M. *El maestro*,

*protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magisterio Nacional.

Tripp, D. H. (1987). Action Research and Professional Development. In: Hughes, P. (edit). *Better Teachers for Better Schools*. The Australian College of Education Carlton, Victoria.

Tuan, Yi-Fu. (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

UECE. (2011). *Projeto Político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da FAFIDAM*.

UFC. (2011). *Projeto Político-pedagógico do Curso de Geografia da UFC*.

UNESCO (2004). *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Ed. Unesco no Brasil.

UNESCO. (1993). Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos Nova Dehli, de 6 de dezembro.

UNESCO. (1998). *Tendências da educação superior para o século XXI: anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*, Paris.

UNESCO. (1999). *Política e mudança de desenvolvimento no ensino superior*.

UNESCO. (2016). Relatório de Monitoramento Global da Educação: *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*.

UNESCO. (2017). *Relatório de Monitoramento Global da Educação 17/8*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>

URCA. (2014). *Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia da URCA*.

UVA. (2010). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UVA*.

Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, 23(61), 267-281.

Veiga, I. P. A. (org.). (1995). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

Villers, H. e Mackisack, V. (2011). Optimizing opportunities to learn during practicum: Developing collaborative partnerships between the university and school. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* [on-line], 12(3), 183-194.

Vlach, V. (2007). O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: Vesentini, J. W. (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. 3 ed. Campinas: Papirus.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Webster, A., Beveridge, M. and Reed, M. (1996) *Managing the Literacy Curriculum*. London: Routledge.

World Bank. (2001). *Brazil. Teachers Development and Incentives: a Strategic Framework*.

World Bank. (2005). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*.

World Bank. (2009). *Teacher Educational Quality Assurance/Teacher Educators and Initial Education Programs*.

World Bank. (2014). *Professores Excelentes: como aumentar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*.

### **LEGISLAÇÃO E NORMAS CONSULTADAS:**

BOLONHA. (1999). Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999.

BRASIL. (2002). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

BRASIL. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

PORTUGAL. (2005). Ministério da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Portaria nº 1097, de 21 de outubro de 2005.

PORTUGAL. (2006). Decreto-Lei 74/2006, 24 de Março de 2006.

PORTUGAL. (2007). Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007.

PORTUGAL. (2014). Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio de 2014.

## **ANEXOS**



## ANEXO 1



### Entrevista aos/às professores/as universitários/as



Esta entrevista é realizada no âmbito da investigação de Doutoramento em Geografia / Ensino de Geografia do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT)/Universidade de Lisboa. É aplicada entre a pesquisadora e professores universitários da IES que constituem o recorte da investigação no Ceará/Brasil e em Portugal.

1. Que funções desempenha no âmbito da formação inicial de professores?
2. Como se deu o vosso percurso profissional até chegar a essa formação inicial?
3. Como avalia o Projeto de Formação de Professores da sua Instituição?
4. Na vossa avaliação, quanto aos saberes científicos específicos em geografia, os estagiários estão preparados para assumir uma sala de aula? A que atribui essa constatação?
5. Na vossa avaliação, quanto aos saberes didático-pedagógicos em geografia, os estagiários estão preparados para assumir uma sala de aula? A que atribui essa constatação?
6. Como se procede na vossa Instituição de Ensino Superior o recrutamento / a mobilização das escolas e dos professores cooperantes para a Iniciação à Prática Profissional?
7. Como é formalizada essa relação entre a universidade e a escola?
8. Como se processa a relação entre a universidade e a escola, de forma ampla, além da Iniciação à Prática Profissional?
9. Quais os 02 aspectos mais positivos e 02 mais negativos que poderia ressaltar acerca da relação entre a universidade e as escolas?
10. Que sugestões de alteração têm em relação ao atual modelo?
11. Outros comentários que gostaria de fazer.

## ANEXO 2



**Este inquérito é realizado no âmbito da investigação de Doutoramento em Geografia / Ensino de Geografia do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) /Universidade de Lisboa.**

1. Grau de formação: ☐ licenciatura ☐ mestrado ☐ doutoramento ☐ outro
2. Qual a formação inicial para exercício da docência em geografia?  
☐ Licenciatura em geografia ☐ Mestrado em geografia ☐ outra área
3. Em qual universidade foi realizada essa formação?  
☐ UECE ☐ UFC ☐ URCA ☐ UVA ☐ Universidade de Lisboa  
☐ Universidade Nova de Lisboa ☐ Universidade do Porto ☐ Universidade do Minho  
☐ Universidade de Coimbra ☐ Outra
4. Modelo de formação profissional docente:  
☐ modelo de licenciatura em ensino 3+1 (3 anos de disciplinas de conhecimento específico da geografia e 1 ano de prática de ensino)  
☐ modelo de licenciatura em ensino com Estágio supervisionado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio  
☐ estágio de 1 ano, profissionalização em serviço  
☐ profissionalização em exercício  
☐ ramo educacional  
☐ mestrado em ensino
5. Tempo de atividade docente:  
☐ de 0 a 5 anos ☐ de 5 a 10 ☐ de 10 a 15 anos  
☐ de 15 a 20 anos ☐ mais de 20 anos
6. Como avalia a sua formação profissional como docente de geografia em relação à articulação teórico-prática?  
☐ Excelente. As duas dimensões perpassaram todo o processo formativo.  
☐ Insuficiente. Deixou lacunas que dificultam meu trabalho como professor.  
☐ Boa.  
☐ Regular.
7. Em relação às disciplinas e/ou componentes curriculares específicas da geografia, como avalia a sua formação?  
☐ Satisfatória ☐ Insatisfatória
8. Em relação às disciplinas e/ou componentes curriculares de dimensão didático-pedagógica, como avalia a sua formação?  
☐ Satisfatória ☐ Insatisfatória

9. Você avalia que a integração entre a universidade e a escola tenha sido satisfatória no seu processo de formação?

☐ Sim ☐ Não

10. No que diz respeito ao corpo docente formador, qual sua avaliação?

☐ Satisfatório ☐ Insatisfatório

11. Como você avalia as condições materiais e de infraestrutura do seu curso de formação inicial?

☐ Excelentes;

☐ insuficientes;

☐ Boas;

☐ Regulares;

12. Especificamente em relação ao “Estágio”, como avalia a forma como se desenvolveu?

☐ Desenvolvido com dificuldade, mas com prática de regência.

☐ Distanciado da escola e sem a prática da regência.

☐ Com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos e com efetiva articulação entre a universidade e a escola.

☐ Outra avaliação: \_\_\_\_\_

13. Qual o grau de contribuição da Iniciação à Prática Profissional ou Estágio Supervisionado na sua formação?

☐ Grande contribuição ☐ Pequena contribuição

14. Que fator(es) considera prioritário(s) na formação inicial em geografia na universidade? Você pode marcar mais de uma opção:

☐ Oferta de uma base sólida de formação teórico-prática aos estudantes.

☐ Boa formação dos professores formadores.

☐ Reflexão e debate dos desafios do ensino de geografia e da formação docente.

☐ Aproximação entre a escola e a universidade.

☐ Desenvolvimento de trabalhos de campo e metodologias de investigação geográfica e de ensino de geografia.

15. O que considera fundamental para um ensino de Geografia bem sucedido na escola? Você pode marcar mais de uma opção:

☐ Utilização de trabalho de campo e das visitas de estudo para observação, análise e compreensão do espaço geográfico.

☐ Valorização do magistério e contínua melhoria da formação docente.

☐ Criação e diversificação de ambientes de aprendizagem.

☐ Mudanças na matriz curricular de formação.

☐ Maior comprometimento e engajamento dos profissionais do ensino de geografia.

☐ Aumento da valorização da geografia na formação do educando.

☐ Maior autonomia do(a) docente em relação ao uso do material didático.

16. Você desenvolve atividades de leitura com seus alunos?

☐ Sim ☐ não

17. Você desenvolve exercícios e trabalhos de pesquisa?

☐ Sim ☐ não

18. Você desenvolve visitas de estudo e trabalhos de campo?

☐ Sim ☐ não

19. Você desenvolve atividades que envolvam os diversos recursos com representação da informação geográfica (mapas, textos, gráficos...)?

☐ Sim ☐ Não

20. Você desenvolve atividades que envolvam trabalhos em grupo?

☐ Sim ☐ não

21. Mantém contatos/atividades com a universidade em que se profissionalizou?

☐ Sim ☐ Não

22. Caso tenha respondido sim, com qual frequência?

☐ Anual

☐ Semestral

☐ Trimestral

☐ Mensal

☐ Semanal

23. Você participou ou participa de algum projeto ligado à Geografia na escola? Caso sim, qual o nome?

☐ Sim ☐ Não

24. Caso tenha respondido sim, este projeto configura-se de parceria entre a universidade e a escola?

☐ Sim ☐ Não

25. Atualmente existe(m) atividade(s)/projeto(s) da universidade, no âmbito do ensino de geografia, sendo desenvolvido(s) na Escola onde você trabalha?

☐ Sim ☐ Não

26. Caso tenha respondido sim, qual(is) atividade(s)/ projeto(s)?

---

---

---

27. Como avalia a relação de aproximação entre a instituição em que ocorreu a sua formação inicial e a escola onde se deu o seu “Estágio”?

☐ Desconheço essa relação atualmente

☐ Melhorou atualmente em relação ao período em que realizei minha formação inicial

☐ Piorou atualmente em relação ao período em que realizei minha formação inicial

28. O que poderia ter funcionado melhor, durante a formação, no âmbito dessa relação entre a universidade e a escola?

## ANEXO 3



Este inquérito é realizado no âmbito da investigação de Doutoramento em Geografia / Ensino de Geografia do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT)/Universidade de Lisboa. É aplicado a professores de Geografia do Ceará/Brasil e de Portugal.

A resposta a este inquérito é anónima.

Obrigada pela colaboração.

**Os professores que realizaram a sua profissionalização em uma escola básica e secundária (Portugal), respondem apenas até a questão 14.**

- 1) Grau de formação: ☐ licenciatura ☐ mestrado ☐ doutoramento ☐ outro
2. Modelo de formação inicial profissional docente:  
☐ modelo de licenciatura em ensino 3+1 (3 anos de disciplinas de conhecimento específico da geografia e 1 ano de prática de ensino)  
☐ modelo de licenciatura em ensino com Estágio supervisionado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio  
☐ estágio de 1 ano  
☐ profissionalização em serviço  
☐ profissionalização em exercício  
☐ ramo educacional  
☐ licenciatura em ensino (total de 5 anos)  
☐ mestrado em ensino  
☐ outro
3. Em qual instituição foi realizada essa formação?  
☐ UECE ☐ UFC ☐ URCA ☐ UVA ☐ Escola Básica e Secundária ☐ Universidade de Lisboa ☐ Universidade Nova de Lisboa ☐ Universidade do Porto ☐ Universidade do Minho ☐ Universidade de Coimbra ☐ Universidade Aberta ☐ outra
4. Tempo de atividade docente:  
☐ de 0 a 4 anos ☐ de 5 a 9 ☐ de 10 a 14 anos  
☐ de 15 a 19 anos ☐ 20 anos e mais
5. Como avalia a sua formação profissional como docente de geografia em relação à articulação teórico-prática?  
☐ Excelente  
☐ Boa  
☐ Regular  
☐ Insuficiente

6. Você desenvolve atividades que envolvem os diversos recursos com representação da informação geográfica (mapas, textos, gráficos...)?

☐ Sim ☐ Não

7. Você desenvolve exercícios e trabalhos de pesquisa?

☐ Sim ☐ não

8. Você desenvolve visitas de estudo e trabalhos de campo?

☐ Sim ☐ não

9. Você desenvolve atividades que envolvam trabalhos em grupo?

☐ Sim ☐ não

10. Atualmente existe(m) atividade(s)/projeto(s) da universidade, no âmbito do ensino de geografia, sendo desenvolvido(s) na Escola onde você trabalha / trabalhou?

☐ Sim ☐ Não

11. Caso tenha respondido sim, qual(is) atividade(s)/ projeto(s)?

---

---

---

12. Você participou ou participa de algum projeto ligado à Geografia na escola? Caso tenha respondido sim, qual o nome?

☐ Sim: \_\_\_\_\_ ☐ Não

13. Caso tenha respondido sim, este projeto configura-se de parceria entre a universidade e a escola?

☐ Sim ☐ Não

14. Que fator(es) considera prioritário(s) na formação inicial em geografia na universidade? (pode marcar mais de uma opção):

☐ Oferta de uma base sólida de formação teórico-prática aos estudantes.

☐ Boa formação dos professores formadores.

☐ Reflexão e debate dos desafios do ensino de geografia e da formação docente.

☐ Aproximação entre a escola e a universidade.

☐ Desenvolvimento de trabalhos de campo e metodologias de investigação geográfica e de ensino de geografia.

15. O que considera fundamental para um ensino de Geografia bem sucedido na escola? (pode marcar mais de uma opção):

☐ Utilização de trabalho de campo e das visitas de estudo para observação, análise e compreensão do espaço geográfico.

☐ Valorização do magistério/docência e contínua melhoria da formação docente.

☐ Criação e diversificação de ambientes de aprendizagem

☐ Mudanças na matriz curricular/currículos de formação

☐ Maior comprometimento e engajamento dos profissionais do ensino de geografia.

☐ Valorização da geografia na formação do educando.

( ) Maior autonomia do(a) docente em relação ao uso do material didático.

**Se realizou a formação inicial docente em uma universidade:**

16. Avalie a sua formação inicial docente no que concerne aos seguintes aspectos:

	Satisfatório	Não satisfatório
disciplinas ou componentes específicos da geografia		
disciplinas e/ou componentes de dimensão didático-pedagógica		
integração universidade - escola		
corpo docente formador		

17. Como você avalia as condições materiais e de infraestrutura do seu curso de formação inicial?

- ( ) Excelentes;  
( ) Boas;  
( ) Regulares;  
( ) Insuficientes.

18. Especificamente em relação ao “Estágio”, como avalia a forma como se desenvolveu?

- ( ) Com dificuldade, mas com prática de regência/docência.  
( ) Distanciado da escola e sem a prática da regência/docência.  
( ) Com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos e com efetiva articulação entre a universidade e a escola.  
( ) Outra avaliação: \_\_\_\_\_

19. Qual o grau de contribuição da Iniciação à Prática Profissional ou Estágio na sua formação?

- ( ) Grande contribuição ( ) Pequena contribuição

20. Mantém contatos/atividades com a universidade em que se profissionalizou?

- ( ) Sim ( ) Não

21. Caso tenha respondido sim, com qual frequência?

- ( ) Anual  
( ) Semestral  
( ) Trimestral  
( ) Mensal  
( ) Semanal

22. Como avalia a relação de aproximação entre a universidade em que ocorreu a sua formação inicial e a escola onde se deu o seu “Estágio”?

( ) Desconheço essa relação atualmente

( ) Melhorou atualmente em relação ao período em que realizei minha formação inicial

( ) Piorou atualmente em relação ao período em que realizei minha formação inicial

23. O que poderia ter funcionado melhor, durante a formação, no âmbito dessa relação entre a universidade e a escola?



## ANEXO 4



Este inquérito é realizado no âmbito da investigação de Doutoramento em Geografia / Ensino de Geografia do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) /Universidade de Lisboa.

Muito obrigada pela colaboração,

Maria Anezilany Gomes do Nascimento

lananascimento@yahoo.com.br

1. Faculdade/Universidade:

- ☐ UECE ☐ UFC ☐ URCA ☐ UVA ☐ Universidade de Lisboa  
☐ Universidade Nova de Lisboa ☐ Universidade do Porto ☐ Universidade do Minho ☐  
☐ Universidade de Coimbra ☐ Outra

2. Curso que frequenta?

- ☐ Licenciatura em Geografia  
☐ Mestrado em Ensino de História e Geografia ☐ Mestrado em Ensino de Geografia

3. Quais as razões da escolha por este curso de formação?

- ☐ Facilidade de ingresso no curso ☐ Perspectiva salarial  
☐ Realização profissional ☐ Identificação com a área de conhecimento  
☐ Interesse pela docência ☐ Outra

4. Tem experiência letiva anterior ou durante o curso de formação?

- ☐ Sim ☐ Não

Caso sim:

- ☐ A experiência letiva ocorreu por intermédio do estágio.  
☐ A experiência letiva ocorreu por intermédio de projeto (ou programa institucional).  
☐ Já exerceu ou exerceu profissionalmente a docência em escola básica (ou secundária).

5. Você participou ou participa de algum projeto ligado ao ensino da geografia?

- ☐ Sim ☐ Não

6. Em que momento do curso você teve o primeiro contato com escola(s) básica(s) e/ou secundária(s)?

- ☐ Na fase do “estágio”  
☐ Por meio de componentes curriculares que antecederam o “estágio”  
☐ Por meio de participação em projetos e/ou atividades extracurriculares  
☐ Não tive contato com a escola

7. Descreva como se processou o contato com a escola, na formação inicial. Pode marcar mais de uma opção:

- ☐ Por meio da lecionação / regência de aulas.

- ☐ Por meio da caracterização, diagnóstico dos diversos aspectos que constituem a dinâmica da escola.
- ☐ Por meio da observação participante (ou não-participante) de aulas, do espaço físico, das relações e dinâmicas tecidas na sala de aula.
- ☐ Por meio da dinamização de atividades e/ou projeto significativos para a formação inicial.
8. As disciplinas e/ou componentes curriculares específicos da Geografia te preparam para o trabalho docente?
- ☐ Sim ☐ Não
9. As disciplinas e/ou componentes de caráter mais didático-pedagógico te preparam para o trabalho docente?
- ☐ Sim ☐ Não
10. Qual o grau de contribuição que a Iniciação à Prática Profissional ou o Estágio Supervisionado tem na sua formação?
- ☐ Grande contribuição ☐ Pequena contribuição
11. Você está decidido a seguir a carreira docente?
- ☐ Sim. Quero seguir a carreira docente.
- ☐ Não pretendo seguir a carreira docente
- ☐ Estou indeciso.
12. Você admite enveredar por outra atividade profissional?
- ☐ Sim ☐ Não
13. O que faria você enveredar por outra atividade profissional?
- ☐ Não me identifiquei com o curso ☐ Perspectiva salarial
- ☐ Falta de emprego na área ☐ Condições de trabalho ☐ Outra razão
14. Pretende continuar com estudos de pós-graduação em Geografia?
- ☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez
15. Pretendes continuar com estudos de pós-graduação em outra área?
- ☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez
16. Está realizando a Iniciação à Prática Profissional (ou o Estágio Supervisionado)?
- ☐ Sim ☐ Não
17. Se respondeu sim, como avalia a sua integração como aluno da universidade nas atividades da escola?
- ☐ Muito positiva, com articulação entre professor formador, professor cooperante (supervisor) e comunidade escolar.
- ☐ Integrei-me bem à escola, apesar das falhas de articulação entre este espaço e a universidade;
- ☐ Poderia ter sido melhor, com maior participação no conjunto de atividades da escola;
- ☐ Avalio a integração de forma negativa.

18. Que fator(es) considera prioritário(s) na formação inicial em geografia na universidade? Você pode marcar mais de uma opção:

- ☐ Oferta de uma base sólida de formação teórico-prática aos estudantes.
- ☐ Boa formação dos professores formadores.
- ☐ O conhecimento dos desafios do ensino de geografia e da formação docente;
- ☐ A aproximação entre a escola e a universidade;
- ☐ Desenvolvimento de trabalhos de campo e metodologias de investigação geográfica e de ensino de geografia;

19. O que considera fundamental para um ensino de Geografia bem sucedido na escola? Você pode marcar mais de uma opção:

- ☐ A utilização de trabalho de campo e das visitas de estudo para observação, análise e compreensão do espaço geográfico.
- ☐ Valorização do magistério e contínua melhoria da formação docente.
- ☐ Criação e diversificação de ambientes de aprendizagem.
- ☐ Mudanças na matriz curricular de formação.
- ☐ Maior comprometimento e engajamento dos profissionais do ensino de geografia.
- ☐ Aumento da valorização da geografia na formação do educando.
- ☐ Maior autonomia do(a) docente em relação ao uso do material didático.

20. Como você avalia a relação entre a universidade e a escola, no âmbito da formação inicial de professores de Geografia?

- ☐ Muito defasada. A maior parte das coisas que se aprendem na universidade não tem aplicação na prática docente.
- ☐ A relação é de distanciamento. A universidade e a escola não estabelecem um diálogo.
- ☐ Há um estreitamento mais recente dos laços entre escola e universidade, possibilitando refletir melhor os desafios da formação.

21. No âmbito da mesma relação, do teu ponto de vista, que alterações deveriam ocorrer?

## ANEXO 5

Quadro A | Teve experiência letiva anterior ou durante o curso de formação

<b>Resposta</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>%</b>
Sim	91	61,49
Não	57	38,51
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100,00</b>

Quadro B | Participação em algum projeto ligado ao ensino da geografia

<b>Resposta</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>%</b>
Não	80	54,42
Sim	67	45,58
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100,00</b>

Quadro C | Fase que teve primeiro contato com escolas básicas e/ou secundárias

<b>Resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Na fase do “estágio”	82	55,03
Por meio de participação em projetos e/ou atividades	36	24,17
Por meio de componentes curriculares que antecederam o	28	18,79
Não tive contato com a escola	3	2,01
<b>Total</b>	<b>149</b>	<b>100,0</b>

Quadro D | Grau de contribuição que a iniciação à prática profissional ou o estágio supervisionado tem na sua formação

<b>Resposta</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>%</b>
Grande contribuição	132	92,31
Pequena contribuição	11	7,69
<b>Total</b>	<b>143</b>	<b>100,00</b>

Quadro E | Interesse em seguir a carreira de docente

<b>Resposta</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>%</b>
Sim	104	70,75
Indeciso	37	25,17
Não	6	4,08
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100,00</b>

Quadro F | Principais motivos que possa enveredar por outra atividade profissional

<b>Resposta</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>%</b>
Falta de emprego na área	49	33,56
Condições de trabalho	27	18,49
Perspectiva salarial	20	13,71
Não me identifiquei com o curso	7	4,79
Outras razões	43	29,45
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>100,00</b>

Quadro G | Pretensão de continuidade com estudos de pós-graduação em geografia

Resposta	Frequência absoluta	%
Sim	87	58,78
Talvez	49	33,11
Não	12	8,11
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>100,00</b>

Quadro H | Avaliação da relação entre a universidade e a escola, no âmbito da formação inicial de professores de geografia

Resposta	Frequência	%
A relação é de distanciamento. A universidade e a escola não estabelecem um diálogo.	63	42,86
Há um estreitamento mais recente dos laços entre escola e universidade, possibilitando refletir melhor os desafios da	57	38,78
Muito defasada. A maior parte das coisas que se aprendem na universidade não tem aplicação na prática docente.	27	18,37
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100,00</b>

Quadro I | Avaliação da formação profissional como docente de geografia em relação à articulação teórica-prática

Resposta	Frequência absoluta	%
Excelente	30	11,90
Boa	164	65,08
Regular	39	15,48
Insuficiente	19	7,54
<b>Total</b>	<b>252</b>	<b>100,00</b>

Quadro J | Avaliação de alguns aspectos relacionados a formação

Aspectos da formação	Frequência	Satisfatória	Insatisfatória	Total
Disciplinas e/ou componentes curriculares específicas da geografia*	n %	158 90,80	16 9,20	174 100
Disciplinas e/ou componentes curriculares da dimensão didático-pedagógica*	n %	134 77,01	40 22,99	174 100
Integração entre universidade e escola*	n %	109 64,12	61 35,88	170 100
Corpo docente formador*	n %	147 84,48	27 15,52	174 100

Quadro K | Avaliação das condições materiais e de infraestrutura do seu curso de formação inicial

Resposta	Frequência absoluta	%
Excelente	8	4,40
Boa	94	51,65
Regular	67	36,81
Insuficiente	13	7,14
<b>Total</b>	<b>182</b>	<b>100,00</b>

Quadro L | Grau de contribuição da Iniciação à Prática Profissional ou do Estágio Supervisionado na Formação

<b>Resposta</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>%</b>
Grande contribuição	112	61,54
Pequena contribuição	70	38,46
<b>Total</b>	<b>182</b>	<b>100,00</b>

Quadro M | O projeto do qual participa/participou configura-se de parceria entre a universidade e a escola?

<b>Resposta</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>%</b>
Não	54	55,67
Sim	43	44,33
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100,00</b>

## ANEXO 6

	<b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b> <b>COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR</b> <b>DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB</b>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### ANEXO II

Edital Pibid nº /2012 CAPES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO (Licenciatura)

<b>1. Nome da Instituição</b>	<b>UF</b>
Universidade Estadual do Ceará – UECE	CE
<b>2. Subprojeto de Licenciatura em:</b> Geografia	
<b>3. Coordenador de Área do Subprojeto:</b>	
<b>Nome:</b> Maria Anezilany Gomes do Nascimento <b>CPF:</b> 619633133-72	
<b>Departamento/Curso/Unidade:</b> Curso de Geografia / FAFIDAM/ UECE	
<b>Endereço residencial:</b> Rua Joaquim Emídio de Castro, 15, Cidade dos Funcionários	
<b>CEP:</b> 60821-575	
<b>Telefone:</b> DDD (85) 9680-5715	
<b>E-mail:</b> <a href="mailto:lananascimento@yahoo.com.br">lananascimento@yahoo.com.br</a>	
<b>Link para o Currículo Lattes:</b> <a href="http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=2645895559757151">http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=2645895559757151</a>	
<b>4. Apresentação da proposta (máximo 1 lauda)</b>	

Este Subprojeto, intitulado **A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia**, visa promover o desenvolvimento da iniciação à docência, potencializando a formação do professor pesquisador, preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. A proposta compreende um conjunto de ações visando ao fortalecimento da função social do Curso de Geografia da FAFIDAM/UECE, bem como da cidadania dos alunos no exercício do processo de ensino e de aprendizagem.

Essas ações estão pautadas na valorização da função social do saber, articuladas: às dimensões da indagação, investigação e construção coletiva do conhecimento; a inovação de técnicas e métodos de pesquisa, ensino e extensão e ao respeito às diversas formas de saber. São dimensões que perpassam uma formação sólida e humanizada, através da qual se enfrenta os desafios cotidianos do professor que: *ao pesquisar*, ensine; que *ensine pesquisando* e que tenha clareza do *papel social que envolve o conhecimento produzido*.

No intuito de trabalhar essas dimensões, este Subprojeto pressupõe a socialização de um repertório de ferramentas metodológicas e de instrumentos didáticos, cujo desenvolvimento tem como base o reconhecimento da ciência no processo de reflexão e interlocução com a realidade social, firmando-se na relação entre teoria e prática na produção do conhecimento. Este binômio constitui a ponte por meio da qual o saber científico produzido na Academia chega ao universo da escola.

O compromisso com a realidade, o reconhecimento das problemáticas da vida docente na escola e a valorização de práticas e reflexões tecidas em sala de aula, bem como a consciência coletiva e a valorização do trabalho em equipe são constructos para uma visão de mundo na qual é preciso fazer da Universidade e do conhecimento científico-acadêmico meios para a inserção das pessoas e grupos na sociedade.

Esta Proposta de Trabalho se constrói em conformidade com a preocupação assumida pela Universidade Estadual do Ceará – e reforçada na Proposta Institucional do PIBID UECE - em reafirmar a epistemologia da prática e da reflexividade mediante a integração permanente entre ensino e pesquisa, investindo na institucionalização de ambos os pilares e na vinculação destes às demandas sociais.

A intenção é desenvolver um processo formativo centrado nos dilemas práticos da docência com base nas situações de trabalho que o professor da Educação Básica experimenta no contexto de efetivo exercício de sua ação profissional. Uma formação centrada no que acontece na escola e na sala de aula, portanto, na cultura pedagógica e docente presente na unidade de ensino superior participante do PIBID, caracterizando-se como processo colaborativo de pesquisa-formação.

Sendo assim, são objetivos deste Subprojeto:

- Promover a inserção gradual e efetiva dos licenciandos em espaços de educação, através do desenvolvimento de metodologias e de ações mediadas pelo princípio pedagógico da troca de saberes;
  - Incentivar a produção de material didático, ampliando a capacidade de domínio e adequação da linguagem, bem como de compreensão e facilitação de conteúdos complexos;
  - Ampliar as condições para a formação cultural dos licenciandos e professores supervisores participantes desse Subprojeto, fortalecendo o apoio na participação de eventos e outros espaços de socialização profissional;
  - Fortalecer os canais de socialização das ações deste Subprojeto nos eventos acadêmicos, abrindo espaços de formação, como oficinas de metodologia de projetos de ensino;
  - Incentivar produção científica e publicação de artigos resultantes da experiência do PIBID Geografia entre os licenciandos e os professores supervisores;
- 3)** Fortalecer a qualificação didático-pedagógica no âmbito do Curso de licenciatura em Geografia, mediante o incentivo à criação do Laboratório de Ensino na FAFIDAM.

## **5. Ações Previstas**



Visando à execução da proposta, foram delineadas as seguintes ações:

- **Mobilização em torno da proposta PIBID Geografia**

Pretende-se nesta etapa apresentar o Subprojeto à comunidade escolar e universitária visando mobilizá-los e sensibilizá-los para a importância das ações do PIBID Geografia na qualificação do processo de ensino e de aprendizagem nesta área de conhecimento; iniciar a fase de formação dos licenciandos e professores supervisores; discutir, executar e acompanhar o plano de ação a ser desenvolvido. Nesse sentido, abrange as seguintes atividades:

- Sessões de estudo da proposta PIBID

Consiste na fase de conhecimento da concepção do Subprojeto pelos bolsistas e professores supervisores. Pressupõe ainda o levantamento do material teórico-metodológico norteador das ações que permearão todo o tempo de desenvolvimento deste Subprojeto.

➤ Lançamento do Subprojeto nas escolas

Consiste em atividade essencial ao *take off* das ações nas escolas planejadas e à sensibilização e mobilização destes espaços para o envolvimento no Subprojeto.

➤ Encontros de planejamento

Esta atividade será realizada semanalmente em conjunto com a Coordenação do Subprojeto, professores supervisores e licenciandos, momento em que serão planejadas e, permanentemente avaliadas, as ações desenvolvidas durante a vigência do Subprojeto.

-Seminários internos

Mediante levantamento preliminar do referencial teórico-conceitual, serão desenvolvidas mensalmente seminários temáticos, abordando os conceitos e processos norteadores das ações. Essa atividade envolverá todos os licenciandos e professores supervisores. Objetiva-se que as discussões realizadas oportunizem a formação necessária para as oficinas que os bolsistas ministrarão nas escolas envolvidas no PIBID Geografia, bem como a produção de material reflexivo sobre a experiência.

**2. Vivência e socialização de metodologias de produção do conhecimento geográfico**

Esta ação pressupõe a incursão dos bolsistas no universo das escolas inseridas no Subprojeto e seu acompanhamento pelos professores supervisores. Visa-se acessar e socializar metodologias voltadas para o reconhecimento da realidade socioespacial dessas escolas, motivando a sensibilização e mobilização dos licenciandos, dos alunos e dos professores da Educação Básica na identificação e nos caminhos de enfrentamento, dos problemas socioespaciais constituintes das escolas contempladas pelo PIBID. Nesse sentido, serão desenvolvidas as seguintes atividades:

4) Caminhadas de reconhecimento: a escola no contexto do bairro

Consistem em trabalhos de campo, planejados no intuito de potencializar atores sociais importantes no reconhecimento, na intervenção e na qualificação da leitura socioespacial. Traçadas especificamente para construir e colidir registros e dados diversos sobre a escola e a comunidade na qual esta se insere, as caminhadas se realizam através da condução de sujeitos (alunos, professores e comunitários) apropriados do conhecimento do território e através da observação visual direta em relação à paisagem. São considerados relevantes durante o desenvolvimento desta atividade a identificação e o registro imagético e textual de aspectos significativos do entorno das escolas.

As *Caminhadas* serão antecedidas do reconhecimento cartográfico do entorno da escola, utilizando o estudo de mapas e plantas pelos licenciandos, alunos da Educação Básica e professores supervisores. Este momento será permeado pela socialização de informações e a compreensão da Caminhada como instrumento contributivo para a qualificação da leitura socioespacial.

### ➤ Seminários temáticos

Referem-se à realização de momentos coletivos de discussão sobre *Educação e Cidadania; Cidade, Cultura e Meio Ambiente*. Serão organizados a partir da distribuição dos licenciandos em Grupos de Trabalho, visando à concretização dos seguintes objetivos: a) identificar e qualificar potencialidades e problemas da relação escola e comunidade no contexto do bairro e da cidade (com ênfase na sua descrição, nas causalidades e efeitos); b) identificar percepções, convergências e divergências acerca dos problemas e das potencialidades; c) indicar caminhos de fortalecimento das potencialidades e de enfrentamento dos problemas.

#### - Oficinas de produção de cartilhas (cadernos temáticos)

Esta atividade, subsidiada pelas discussões geradas nos Seminários Temáticos, objetiva possibilitar a produção de cartilhas, entendidas como importante material de apoio didático à apreensão e socialização dos conteúdos geográficos, sobretudo os que não são abordados nos livros didáticos e que estão fortemente relacionados ao mundo vivido dos licenciandos e dos professores e alunos da Educação Básica. Vale salientar, nesse contexto, a singularidade da região onde se insere esse Subprojeto, o Baixo Jaguaribe, marcado por uma (re)ocupação territorial onde diversos conflitos de ordem ambiental, étnica e político-econômica se instauram. A produção dessas cartilhas oportuniza efetivar a experiência de uma abordagem transdisciplinar desses conteúdos. Para tanto, será necessário:

- Discutir habilidades requeridas à produção desse tipo de material (exercício da leitura e da escrita; capacidade de síntese de idéias; sistematização dos conteúdos; adequação da linguagem; síntese e capacidade de argumentação voltada à produção textual, de acordo com o universo cognitivo do público-alvo; atenção aos elementos coesão e coerência textual e ludicidade como requisito para a produção imagética — charges, figuras, desenhos).
- Definir os temas de cada cartilha, conforme os eixos *Educação e Cidadania; Cidade, Cultura e Meio Ambiente*.
- Organizar os grupos e definir o plano de trabalho a ser desenvolvido pelos licenciandos, sob o acompanhamento do professor supervisor do Subprojeto;
- Levantar material bibliográfico (científico, didático, paradidático e suplementar);
- Sistematizar os conteúdos, etapa precedida de leitura e discussão em grupo sobre os temas abordados;
- Operacionalizar as oficinas: produção textual e imagética;
- Realizar a arte-finalização;
- Expor as cartilhas produzidas.

### **3 Ensino e preservação do patrimônio histórico-cultural: fortalecendo a (re)construção de identidades socioterritoriais.**

Esta ação visa potencializar o papel dos licenciandos na formação e conscientização em relação ao patrimônio material e imaterial presente na escola e no entorno desta. São estratégias para o desenvolvimento desta ação:

#### ➤ Rodas de conversa

Fundamentadas na História Oral como método para resgatar e socializar aspectos da História e da Memória Local, as “rodas de conversa” serão realizadas entre os alunos do Ensino Médio, os professores da escola e os bolsistas de iniciação à docência, sob a orientação dos professores supervisores. A utilização de técnicas como a *linha do tempo*, bem como a socialização de fatos e imagens marcantes da vida na escola e no bairro podem facilitar a realização desta estratégia, sistematizada em registros escritos e gravações.

#### -Promoção de Concurso Cultural (fotografia, cordel, música e teatro)

Este evento, organizado pelos bolsistas e acompanhado pelos professores supervisores, visa propiciar a valorização da diversidade sócio-cultural e a democratização do conhecimento pelas diversas formas de

saber.

#### **4 Fortalecimento de parcerias intra/interinstitucionais voltadas à formação de professores de Geografia**

Por meio dessa ação, pretende-se realizar momentos de formação que favoreçam o desenvolvimento profissional de professores de Geografia vinculados à rede pública de ensino em Limoeiro do Norte, e em particular, os professores das escolas contempladas pelo PIBID Geografia. Neste sentido, serão realizados:

- Curso Geografia e Sistemas de informação: algumas ferramentas, ministrado pelos bolsistas de iniciação à docência do PIBID preferencialmente aos professores e estudantes das escolas envolvidas no Subprojeto. A parceria com o Laboratório de Geografia da FAFIDAM (Lageo) será significativa na realização desta atividade, pelo acesso a importantes geotecnologias da informação que esse espaço oportunizará.
- Oficina Pensando a Geografia e seus Conceitos, visando à construção e apropriação coletiva de conceitos-chave da Geografia – *espaço, região, lugar, paisagem, território*. Essas oficinas serão ministradas pelos bolsistas do Subprojeto e tem como meta aprofundar o conhecimento de categorias essenciais ao conhecimento dessa área entre os professores das escolas participantes, tanto nos níveis de Ensino Fundamental II como no Ensino Médio. Pretende-se que, ao final desta Oficina, subsidiada pelos seminários internos de estudo e planejamento das ações, os bolsistas organizem um *Colóquio* de socialização das reflexões produzidas, no âmbito da comunidade escolar.
- A criação de um Laboratório de Ensino da FAFIDAM, em parceria com os cursos de Licenciatura desta Faculdade, como espaço inter e transdisciplinar de produção, análise e socialização de material didático de ensino fundamental e médio. Pretende-se desenvolver nesse espaço tanto a preparação de material alternativo como a análise do que já está disponível, acervo que pode ser utilizado como capacitação profissional e fortalecimento da prática de ensino qualificada.

#### **5 Participação na rede de discussão sobre Ensino de Geografia.**

A produção científica e a participação em espaços de reflexão e socialização de experiências deverão fortalecer o desenvolvimento de pesquisas e metodologias voltadas à qualificação da licenciatura, bem como a interação com grupos e instituições ligadas à rede de Ensino de Geografia. Esta ação envolve as seguintes atividades:

- Produção e publicação de artigo(s), abordando as reflexões produzidas sobre a experiência, bem como a socialização de metodologias no ensino de Geografia.
- Publicação e apresentação de trabalhos em eventos, a exemplo da XVII Semana Universitária da UECE, da XV Semana de Geografia da FAFIDAM e do 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG), entre outros que forem convenientes.
- A criação do *blog* do PIBID Geografia da FAFIDAM, oportunizando a ampliação de espaços de reflexão e socialização de experiências teórico-metodológicas na rede de discussão.

6. Resultados Pretendidos		
<p>São resultados esperados do trabalho proposto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de 08 Seminários internos para formação teórico-conceitual e metodológica dos bolsistas de iniciação à docência;</li> <li>- Promoção de 02 encontros de Lançamento do PIBID Geografia nas escolas contempladas pelo Subprojeto;</li> <li>- Realização de 04 Caminhadas de Reconhecimento nas escolas envolvidas e no entorno destas;</li> <li>- Desenvolvimento de 04 Seminários Temáticos sobre <i>Educação e Cidadania; Cidade, Cultura e Meio Ambiente</i> nas escolas contempladas neste Subprojeto;</li> <li>- Realização de 02 oficinas de produção de cartilhas;</li> <li>- Produção de 12 exemplares de cartilhas resultantes das oficinas, sendo 06 produzidas em cada escola participante;</li> <li>- Realização de 04 rodas de conversa sobre a História e a Memória da Escola no contexto da Comunidade;</li> <li>- Elaboração de 01 documento de Caracterização do espaço da escola no contexto da comunidade, mediante os dados produzidos pelos bolsistas em conjunto com os professores e alunos das escolas envolvidas nos Seminários Temáticos, nas Rodas de Conversa e nas Caminhadas de Reconhecimento;</li> <li>- Promoção de 01 Concurso Cultural (fotografia, cordel, música e teatro) envolvendo as escolas contempladas pelo Subprojeto;</li> <li>- Desenvolvimento de 01 Curso <i>Geografia e Sistemas de informação: algumas ferramentas</i> para os professores das escolas envolvidas no Subprojeto;</li> <li>- Realização de 02 Oficinas <i>Pensando a Geografia e seus conceitos-chave</i>, ministradas pelos bolsistas aos professores das escolas participantes;</li> <li>- Promoção de 02 Colóquios <i>Pensando a Geografia e seus conceitos-chave</i>, tendo como público-alvo a comunidade das escolas envolvidas;</li> <li>- Participação com apresentação e publicação em 06 eventos, dentre resumos, trabalhos completos e artigos;</li> <li>- Criação de 01 <i>blog</i> do PIBID Geografia da FAFIDAM, como espaço de reflexão e socialização desta experiência na rede de discussão.</li> <li>- Apoio a estruturação de 01 laboratório de Ensino da FAFIDAM como espaço de produção e socialização de práticas didático-pedagógicas, bem como de reflexão do processo de ensino e de aprendizagem;</li> <li>- Elaboração de 01 relatório das atividades desenvolvidas ao longo do Subprojeto.</li> </ul>		
7. Cronograma específico deste subprojeto		
Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Apresentação do Subprojeto aos bolsistas e professores supervisores para socialização da concepção, das ações e atividades propostas	01	01
Planejamento e avaliação das ações e atividades	01	12
Lançamento do Subprojeto nas escolas contempladas	01	01
Formação do grupo (colóquios com a Coordenação, Seminários Internos)	02	10

Organização dos roteiros e da base cartográfica para as Caminhadas de Reconhecimento	01	02
Realização das <i>Caminhadas de reconhecimento: a escola no contexto do bairro</i>	02	04
Organização dos temas e dos grupos das <i>Rodas de Conversa</i>	02	02
Realização das rodas de conversa nas escolas	03	06
Organização, divulgação e realização do Concurso cultural	05	07
Realização da Oficina <i>Pensando a geografia e seus conceitos</i> com os membros e os docentes envolvidos no Projeto	05	06
Realização do Curso <i>Geografia e Sistemas de Informação: algumas ferramentas</i>	06	08
Organização dos <i>Seminários Temáticos sobre Educação, Cidade, Cultura e Meio Ambiente</i>	07	07
Realização dos <i>Seminários Temáticos</i>	07	08
Sistematização do conteúdo produzido nas <i>Rodas de Conversa</i> , nas <i>Caminhadas de Reconhecimento</i> e nos <i>Seminários Temáticos</i> para produção do documento de <i>Caracterização do espaço da escola e entorno</i>	06	10
Realização da <i>Oficinas de produção de cartilhas</i> entre licenciandos, supervisores, professores e alunos das escolas: orientação e separação de material didático	08	09
Realização da <i>Oficinas de produção de cartilhas</i> : organização dos grupos pelos bolsistas, definição dos temas e sistematização dos conteúdos	08	09
Realização da <i>Oficina: produção textual e imagética</i>	09	10
Realização da Oficina: arte-finalização e exposição das cartilhas	10	11
Socialização do documento de <i>Caracterização do espaço da escola e entorno</i>	11	11
Produção de resumos e artigos sobre concepção, socialização da experiência e resultados do Subprojeto	02	12
Criação e alimentação do <i>Blog</i> do PIBID Geografia	02	12
Criação do Laboratório de Ensino da FAFIDAM	06	12

Participação em eventos, com publicação e apresentação de trabalhos	03	12
Produção de relatório das ações desenvolvidas	10	12
<b>8. Outras informações relevantes (quando aplicável)</b>		

## **ANEXO 7**

Ministério da Educação  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 6.  
CEP: 70.040-020 Brasília/DF  
Brasil

# **RELATÓRIO DE ATIVIDADES**

**ANO BASE  
PARCIAL/FINAL**

**IES  
COORDENADOR**

**PROGRAMA DEB**

LOCAL E DATA

**Anexo XI**

**Relatório de Atividades ( X ) Parcial ( ) Final**

**5) DADOS DA INSTITUIÇÃO**

Nome e Sigla: Universidade Estadual do Ceará - UECE
Endereço: Av. Paranjana, 1700. Campus do Itapery
Telefones: (85) 3101-9600
CNPJ: 07885809//0001-97
Responsável legal da IES: Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio

**2. DADOS DA EQUIPE**

*2.1) Coordenador Institucional*

Coordenador institucional:
CPF:
Endereço:
Endereço eletrônico:



Telefones de contato:
Unidade Acadêmica:
Link para <i>Curriculum Lattes</i> :

## 2.2) Professores Participantes

Nome	Instituição	Função
<i>Professor 1</i> Maria Anezilany Gomes do Nascimento	UECE	Coordenadora de área
<i>Professor 2</i>		
<i>Professor 3</i>		
<i>Professor 4</i>		
<i>Professor 5</i>		
<i>Professor n</i>		

## 2.3) Professores da Educação Básica Participantes do Projeto

Nome	Instituição	Função
<i>Professor 1</i> Maria Daniely Freire Guerra	EEM Arsênio Ferreira Maia	Professora Supervisora
<i>Professor 2</i> Rosa Ely Baltazar Costa	EEM Lauro Rebouças de Oliveira	Professora Supervisora

### 3. DADOS DO PROJETO

- *Dados Gerais*

Título: <i>A escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia</i>	
Convênio ou AUXPE n.º: (quando couber)	
<i>Duração do projeto</i>	
Data de Início: Agosto de 2012	Data de Término: Dezembro de 2013
Número de meses de vigência do projeto:	

**Apresentação** – Resumo executivo do projeto (até 500 palavras)

O Projeto visa promover o desenvolvimento da iniciação à docência, potencializando a formação do professor pesquisador, por meio de ações pautadas na valorização da função social do saber, articuladas: às dimensões da indagação, investigação e construção coletiva do conhecimento; a inovação de técnicas e métodos de pesquisa, ensino e extensão e ao respeito às diversas formas de saber. São dimensões que perpassam uma formação sólida e humanizada, através da qual se enfrente os desafios cotidianos do professor que: *ao pesquisar*, ensine; que *ensine pesquisando* e que tenha clareza do *papel social que envolve o conhecimento produzido*. No intuito de trabalhar essas dimensões, este Subprojeto pressupõe a socialização de um repertório de ferramentas metodológicas e de instrumentos didáticos, cujo desenvolvimento tem como base o reconhecimento da ciência no processo de reflexão e interlocução com a realidade social, firmando-se na relação entre teoria e prática na produção do conhecimento. Este binômio constitui a ponte por meio da qual o saber científico produzido na Academia chega ao universo da escola. Constituem-se atividades e ações desenvolvidas: as sessões de estudo e encontros de planejamento; o Lançamento na Escola; as Caminhadas de Reconhecimento; as Rodas de Conversa sobre História e Memória da Escola; a observação participante resultando em síntese de material diagnóstico; a produção de materiais (croquis, *blogs*, folders, vídeos), ampliando a capacidade de domínio e adequação da linguagem, bem como a compreensão e facilitação de conteúdos complexos; a participação em feiras de ciências e eventos científicos com produção e apresentação de trabalhos; a produção científica de artigos decorrentes das reflexões e experiências vivenciadas; a formação teórico-reflexiva dos licenciandos e professores participantes do Subprojeto. Considera-se, portanto, que o compromisso com a vivência na escola e o reconhecimento das problemáticas da vida docente nesse universo; a valorização de práticas e reflexões tecidas em sala de aula e em outros espaços de aprendizagem, bem como a consciência coletiva e a valorização do trabalho em equipe são constructos norteadores desse projeto, que almeja uma visão de mundo na qual é preciso fazer da Universidade e do conhecimento científico-acadêmico meios para a inserção das pessoas e grupos na sociedade.

*Inserir neste campo um descritivo geral e sucinto do projeto, seus objetivos, as ações desenvolvidas para seu cumprimento e alguns resultados alcançados e impactos produzidos, bem como produções geradas.*

**Palavras chave** (até seis)

Metodologias de ensino em Geografia, iniciação à docência, formação de professores, professor-pesquisador, ação-reflexão-ação.

- *Licenciaturas/subprojetos/Programas de Pós-Graduação envolvidos*

Licenciatura (nome)	Número de alunos participantes
Geografia FAFIDAM / UECE	14

3.3) *Escolas Participantes*

Nome da escola	IDEB	Número de alunos na escola	Número de alunos envolvidos no projeto
EEM Arsênio Ferreira Maia	23127821	721	226
EEM Lauro Rebouças de Oliveira	23128208	1.021	240

### 3.4) Outros colaboradores do projeto (além dos bolsistas)

Nome	Função no projeto
José Erison Lima Pereira	Professor Colaborador da Educação Básica
Maximiliano Guimarães Lima	Professor Colaborador da Educação Básica
Ana Lucia Andrade Nunes	Professora Colaboradora da Educação Básica

## 4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS ALCANÇADOS

<i>Indicador da atividade</i>	<i>Objetivo da atividade</i>	<i>Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)</i>	<i>Resultados alcançados</i>
<b>1. Planejamento e avaliação de atividades.</b>	Planejar e avaliar atividades, eventos do Subprojeto e a participação dos bolsistas na escola.	Os encontros ocorreram semanalmente nas quartas-feiras com a participação da coordenadora, das professoras supervisoras e dos licenciandos.	Realização de 44 (quarenta e quatro) encontros de planejamento; reflexão sobre o agir e o caminhar das ações realizadas pelo programa; compartilhamento de contribuições e potencialidades individuais para o grupo; planejamento e avaliação grupal de ações e atividades desenvolvidas.  Produção de 01 (um) diário de registro de atividades, como facilitador de preenchimento da Plataforma <i>Moodle</i> . (anexo 5.1)

<p><b>2. Seminários internos (encontros de discussão de textos e formação).</b></p>	<p>Ensejar o debate, por meio de artigos e capítulos de obras, acerca de temas relacionados à formação inicial e continuada de professores e aos limites e desafios da relação escola-universidade.</p>	<p>Realizaram-se desde o início das atividades do programa. Os debates foram sempre mediados por licenciandos e supervisores. As referências utilizadas em 2013 foram: “Reinventar e formar o profissional da Educação Básica”; “A escola possível é possível?” (ARROYO, M. In NOGUEIRA, P. H. de Q. e MIRANDA, Geografia, escola e construção de conhecimentos (CAVALCANTI, L. C.); “A Geografia no Ensino Médio” (CALLAI, H. C., 1999); “Interdisciplinaridades: aproximações e fazeres” (PONTUSHKA, N. N, 1999); “Sobre uma leitura alegórica da escola” (SANTANA FILHO, M. M., 1999); A Formação de Professores e o Ensino de Geografia” (CASTELLAR, S. M. V, 1999); “A formação do Professor e a Relação Escola Básica-Universidade: um Projeto de Educação” (COUTO, M. A. C. e FRANÇA, C. da F., 1999) e “Propostas Curriculares de Geografia no Ensino:</p>	<p>Realização de (06) seis debates internos de formação e 02 (dois) em conjunto com os PIBIDs de História, Letras e Pedagogia da FAFIDAM.</p> <p>Conhecimento do pensar teórico sobre a escola e a docência.</p> <p>Reflexão sobre investigações e observações do espaço escolar.</p> <p>Discussão sobre as categorias, processos e ferramentas de ensino relacionadas às ações e objetivos do Projeto.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		Algumas Referências de Análise” (Cavalcanti, L. de S., 1999)	
<b>3. Produção de banco de dados imagéticos.</b>	Registrar e arquivar os principais momentos e produtos e processos realizados pelo Subprojeto.	Buscou-se realizar os registros fotográficos (Anexo 01) durante as principais atividades do Subprojeto em 2013.	Produção de (01) banco de imagens. Exercício do trabalho coletivo.
<b>4. Participação do Pibid Geografia no PANELARTE</b>	Socializar produções sobre a cultura nordestina durante o <i>Panelarte</i> , evento anualmente realizado na EEM Lauro Rebouças de Oliveira.	Esta atividade ocorreu em Janeiro de 2013, com o tema “Nordeste cantado por Luiz e Amado por Jorge”. O PANELARTE teve seus trabalhos voltados para o centenário e as obras de Luiz Gonzaga e Jorge Amado e o Pibid Geografia foi facilitador da produção de uma feira nordestina durante o evento.	Produção de (01) Feira Nordestina com produções desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, mediadas pelos bolsistas do Pibid Geografia (imagens em Anexo 01).  Fortalecimento da interação entre os membros do Projeto e a Escola, por meio da participação do Projeto na agenda e nos espaços-tempos da escola.



<b>5. Manutenção do <i>blog</i>, criado em setembro de 2012</b>	<p>Manter um meio de divulgação das atividades e de socialização das experiências e reflexões das atividades do Projeto.</p>	<p>Durante o mês de setembro, os bolsistas se reuniram e redefiniram os textos, imagens e <i>links</i> a serem expostos no blog que foi alimentado conforme ocorriam as atividades, eventos e agendas do Projeto.</p>	<p>Manutenção de um (01) <i>blog</i>, ferramenta para divulgação e contato com outros Subprojetos, comunidade acadêmica e público geral. Endereço: <a href="http://pibidgeofafidam.blogspot.com.br/">http://pibidgeofafidam.blogspot.com.br/</a></p> <p>Trabalho cooperativo na produção de um espaço de discussões e fonte de informações sobre o Subprojeto.</p>
-----------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>6. Regência supervisionada nas aulas de Geografia das escolas.</b></p>	<p>Conhecer o universo da sala de aula, compreendendo os desafios do ensino-aprendizagem;</p> <p>Identificar competências e habilidades inerentes à construção do conhecimento escolar;</p> <p>Perceber o processo de desenvolvimento de uma aula, experienciando as condições de aprendizagem inerentes a esse momento.</p>	<p>Em janeiro de 2013, como momento antecedente à realização dos Seminários Temáticos, os bolsistas realizaram regências pontuais, em momentos específicos das aulas de geografia, sob a supervisão das professoras, membros do Projeto, atividades que constituíram significativos momentos de experiência e aprendizagem nessa fase de formação inicial para o magistério.</p>	<p>Construção de notas de aula e estratégias didáticas de aprendizagem (Anexo 04).</p> <p>Incursão de 14 licenciandos, no planejamento e na participação em aulas de Geografia do Ensino Médio, com acompanhamento de 02 co-formadoras, professoras supervisoras.</p>
------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>7. Realização de Seminários Temáticos com a construção das FOFAS</b></p>	<p>Realizar leituras sobre os processos geográficos, na sua multiescalaridade; Fortalecer o olhar crítico-reflexivo acerca dos aspectos e facetas diversas acerca dos fenômenos; Incentivar a observação de potencialidades e limitações, na leitura de processos socioespaciais.</p>	<p>Realizados em janeiro e fevereiro de 2013, os Seminários Temáticos na EEM Lauro Rebouças de Oliveira tiveram conteúdos geográficos relacionados à produção do espaço nordestino e geraram produção para a Feira Cultural realizada anualmente na escola, denominada “<i>PANELARTE</i>”. Com a realização da FOFA (que explora as fortalezas, oportunidades, fraquezas e ameaças inerentes aos conteúdos geográficos diversos), esses seminários na EEM Arsênio Ferreira Maia tiveram como temática os conteúdos das aulas de geografia relacionados a <i>solos, clima, agricultura e indústria</i>.</p>	<p>Produção de 12 FOFAS durante as aulas de geografia nas duas escolas. (anexo 1.6)</p>
--------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

<b>8.Caminhadas de reconhecimento na Feira Livre de Limoeiro e em Comunidade de Limoeiro.</b>	<p>Promover leituras socioespaciais, destacando elementos socioeconômicos, ambientais e de identidade territorial entre os estudantes da EEM Arsênio Ferreira Maia;</p> <p>Produzir material para o documentário “Do barro é que viemos”.</p>	<p>Realizadas entre março e maio na comunidade de Córrego de Areia e na Feira Livre de Limoeiro do Norte, estas atividades permitiram o conhecimento e registro do circuito de produção e comercialização das louças produzidas na Comunidade Córrego de Areia, importante polo cultural do Município, onde residem estudantes da Escola participante do Projeto.</p>	<p>Realização de registro (anexo 5.1) para produção de documentário sobre a produção do espaço e da vida no Córrego de Areia.</p>
<b>9.Produção do Documentário “Do barro é que viemos”</b>	<p>Contribuir, através da arte, com a compreensão dos elementos socioeconômicos e culturais que dão sentido ao lugar Córrego de Areia, espaço vivido dos estudantes da EEM Arsênio F Maia;</p> <p>Utilizar a produção de <i>media</i> como material educativo facilitador do processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>A iniciativa de produção do documentário decorreu das Caminhadas de Reconhecimento realizadas desde 2012, no entorno da escola e no Distrito Córrego de Areia. As caminhadas e filmagens na comunidade foram realizadas entre abril e julho de 2013. A exibição do material editado ocorreu nas atividades de encerramento do Subprojeto.</p>	<p>Produção de (01) Documentário intitulado “Do barro é que viemos”; (Anexo 11).</p> <p>Exibição do material editado em 02 (duas) atividades de encerramento do Projeto – uma na FAFIDAM e outra na EEM Arsênio F Maia.</p>

<p><b>10.Realização da Oficina de Conceitos Geográficos</b></p>	<p>Enfrentar as dificuldades de compreensão e representação do mundo e dos fenômenos geográficos, usando as categorias espaço, paisagem, território, região e lugar; Produzir uma linguagem geográfica de abordagem dos fenômenos espaciais, respeitando o nível cognitivo de aprendizagem inerente ao ensino médio; Articular as categorias e os conteúdos curriculares presentes nos livros didáticos tanto quanto nas fontes diversas de informação e conhecimento do mundo vivido dos alunos.</p>	<p>Os encontros de formação e estudo teóricos ocorreram entre março e maio e os trabalhos nas escolas foram iniciados em abril de 2013 com término em junho. A produção de desenhos e representação do mundo vivido pelos alunos, como coleta da percepção e representação das categorias geográficas, foi seguida da exposição dialogada por meio de explanações e uso de imagens e vídeo-documentários pelos bolsistas, retratando questões relacionadas à produção da paisagem, do lugar, da região, do território e do espaço.</p>	<p>Geração de material relacionado à representação espacial pelos alunos das escolas;</p> <p>Produção de material reflexivo sobre a experiência, decorrendo na construção de 03 artigos apresentados no Enpeg e na Semana Universitária (anexos 10.2 e 10.3).</p>
-----------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>11.Realização do I Colóquio de Ensino de Geografia</b>  <b>Página do evento:</b>  <a href="http://pibidgeofafidam.blogspot.com.br/2013/04/geografia-e-ensino.html">http://pibidgeofafidam.blogspot.com.br/2013/04/geografia-e-ensino.html</a></p>	<p>Promover a construção e socialização de experiências e reflexões acadêmicas e escolares que favoreçam o diálogo entre o saber geográfico e o saber ensinar geografia, como pressuposto à formação qualitativa do professor;  Refletir sobre a tríade ensino – pesquisa - formação na construção da Geografia e do professor como agente de intervenção socioespacial;  Divulgar experiências desenvolvidas e conhecimentos científicos produzidos, por meio da participação em Espaços de Diálogo, Atividades Práticas, mesas redondas, dentre outras atividades.  Fortalecer as parcerias intra / interinstitucionais, no sentido de qualificar a licenciatura em Geografia da FAFIDAM;</p>	<p>Em Junho de 2013, o Projeto intensificou suas atividades na concepção e realização do I Colóquio de Ensino de Geografia da FAFIDAM, que ocorreu em 19 e 20 de junho. O evento possibilitou reflexões e experiências sobre: a formação inicial e continuada de professores, os desafios do estágio supervisionado, a produção de material didático e de metodologias de ensino e aprendizagem e o papel do Estado na conjuntura contemporânea do sistema educacional brasileiro. Além de palestras com importantes nomes do ensino de geografia no Brasil, o evento incluiu na programação Espaços de Diálogos (Eds) e Grupos de Trabalho (GTs). Teve a participação de licenciandos de Geografia e dos demais cursos da FAFIDAM, bem como profissionais da Educação Básica, sobretudo da região do Vale do Jaguaribe, área de abrangência da Faculdade onde se desenvolve o Projeto.</p>	<p>Elaboração de (01) Projeto do Colóquio (Anexo 7) de folder (1000 exemplares) e cartaz (300) (Anexo 3)</p> <p>Participação de cerca de 250 congressistas, entre ouvintes e participantes que apresentaram trabalhos em Espaços de Diálogo (EDs) e Grupos de Trabalho (GTs);</p> <p>Produção de 19 trabalhos, entre resumos simples e expandidos, avaliados pela Comissão Científica constituída pela organização do Colóquio. (Anexo 10.1);</p> <p>Realização de 01 (uma) conferência, 02 (duas) mesas redondas, 02 (dois) Espaços de Diálogo e 01 (um) Grupo de Trabalho, momentos de reflexão sobre o ensino de Geografia no âmbito das experiências acadêmicas e escolares mediante as reformulações curriculares; dos diálogos com outros saberes e áreas de conhecimento e das perspectivas de formação e atuação profissional, no contexto contemporâneo.</p> <p>Produção de (01) relatoria do GT sobre metodologias de ensino de Geografia (anexo 5.2)</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>12.Produção científica de 09 trabalhos completos submetidos e aprovados no 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia</b></p>	<p>Elaborar trabalhos completos para submissão no 12º Enpeg, ocorrido na UFPB, socializando as reflexões e experiências adquiridas.</p>	<p>Durante o mês de julho, os bolsistas dedicaram-se, juntamente com as professoras supervisoras e sob a orientação da coordenação do Subprojeto, a produzir e submeter trabalhos científicos para o 12º ENPEG, com temáticas voltadas à inclusão dos surdos e o ensino de geografia, formação de professores no Vale do Jaguaribe, a Escola como lugar de identidade, experiências metodológicas no ensino de geografia, Estágio Supervisionado, Pibid e a experiência de incursão na Escola, dentre outras questões. (Trabalhos completos em Anexo 10.2)</p>	<p>Qualificação da construção textual coletiva. Produção de (09) trabalhos submetidos nas categorias painel e apresentação oral. Todos os trabalhos foram aceitos e apresentados. (Anexo 10.2)</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>13. Realização de documentários sobre a Escola como lugar de história e memória</b>	<p>Produzir material de registro da escola como lugar de vivência, aprendizagem e construção do ser;</p> <p>Apresentar à comunidade escolar um vídeo de memória acerca da história registrada nas rodas de conversa realizadas pelo Subprojeto.</p>	<p>Produto final decorrente das Rodas de Conversa (atividade do Subprojeto iniciada no ano de 2012), os documentários baseiam-se nos depoimentos e imagens de narradores (ex-alunos, gestores, professores e funcionários) que constituem a história da escola. As entrevistas e filmagens ocorreram desde fevereiro de 2013 e a finalização do material se deu em dezembro de 2013.</p>	<p>Produção de 02 (dois) documentários sobre a História e a Memória das escolas EEM Arsênio F Maia e EEM Lauro Rebouças de Oliveira, como lugares de vivência, aprendizagem e construção do ser. (Anexos 12 e 13)</p>
<b>14. Participação dos bolsistas na Feira Científica da EEM Lauro Rebouças de Oliveira</b>	<p>Participar, avaliando trabalhos da Feira Científica da EEM Escola Lauro Rebouças.</p>	<p>Com o tema “I Estação do conhecimento, ciência para a vida”, a Feira de Ciências da EEM Lauro Rebouças de Oliveira, ocorrida em setembro de 2013, contou com a participação de bolsistas do PIBID na Comissão Avaliadora dos trabalhos.</p>	<p>Contribuição no processo avaliativo em 01 (uma) Feira de Ciências de escola básica pela análise dos trabalhos apresentados pelos alunos das escolas nas diversas áreas de conhecimento;</p> <p>Fortalecimento da interação com a comunidade escolar;</p> <p>Reconhecimento da importância da divulgação dos projetos científicos na ampliação do saber.</p>



<b>15.Participação dos bolsistas no 12º Enpeg</b>	Participar das atividades do evento, apresentando trabalhos e inserindo-se na rede de pesquisa sobre o ensino de geografia no Brasil.	De 15 a 19 de setembro ocorreu na UFPB, em João Pessoa, PB, o <i>12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia</i> . 14 membros do Projeto participaram do evento.	Apresentação de 09 (nove) trabalhos completos, em painéis e exposição oral; Participação de 14 (catorze) bolsistas no maior evento específico sobre ensino de geografia no Brasil. (trabalhos em anexo 10.2 e imagens do evento em anexo 1.1).
<b>16.Participação de bolsistas na V Mostra Cultural da EEM Arsênio F Maia</b>	Avaliar, como membros da comissão julgadora, trabalhos da Mostra Cultural e Científica da Escola.	A Mostra Cultural ocorreu no dia 04 de outubro de 2013 e contou com mais de 200 trabalhos científicos e culturais.	Contribuição na análise dos trabalhos científico-culturais apresentados pelos alunos das escolas; fortalecimento da interação com a comunidade escolar.

<p><b>17.Realização de Oficina de Produção de Cartilhas Temáticas de Geografia</b></p>	<p>Ensejar a produção pelos alunos das Escolas Básicas, de material didático-pedagógico complementar ao livro didático;</p> <p>Possibilitar a experiência transdisciplinar de abordagem de geográficos e o desenvolvimento de habilidades necessárias à produção material.</p>	<p>Realizadas entre outubro e dezembro de 2013, foram produzidas pelos alunos das escolas, desde o desenho, a escrita, o banco de imagens, montagem e arte-finalização, sempre sob a mediação dos licenciandos e a supervisão das professoras. Na EEM Lauro Rebouças de Oliveira, as temáticas abordadas foram: fontes de energia, resíduos sólidos, áreas verdes e água em Limoeiro do Norte. Na EEM Arsênio Ferreira Maia, as cartilhas abordaram os conteúdos Guerra fria, Blocos econômicos, 1º e 2º Guerra mundial e Globalização. A apresentação do material nas escolas participantes do subprojeto ocorreu no mês de dezembro nas atividades de encerramento do projeto.</p>	<p>Produção de 09 (nove) cartilhas temáticas por estudantes da Educação Básica das duas escolas (Anexo 08);</p> <p>Fortalecimento da leitura e da escrita; da capacidade de síntese de ideias e sistematização dos conteúdos; da adequação da linguagem e da capacidade de argumentação voltada à produção textual no universo cognitivo do Ensino Médio.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>18. Revisão de livro multidisciplinar sobre os desafios do ensino-aprendizagem na formação de professores</b>	Revisar e encaminhar, para publicação, um livro organizado por coordenadoras de área do Pibid FAFIDAM, sobre os dilemas do ensino-aprendizagem na formação de professores (interface com Edital Prodocência 2010).	Entre os meses de setembro e dezembro de 2013 a obra foi revisada e encaminhada para publicação.	<p>Produção de três (03) artigos, envolvendo bolsistas licenciandos e professoras supervisoras.</p> <p>Reflexão sobre os desafios da formação, os percursos da licenciatura, mídias inclusivas e metodologias facilitadoras de ensino.</p> <p>Potencialização do trabalho de produção coletiva entre os membros do projeto.</p>
<b>19. Produção científica de 05 resumos científicos submetidos à XVIII Semana Universitária da UECE</b>	Gerar material reflexivo sobre experiências metodológicas do Pibid Geografia, as limitações e desafios no uso de metodologias de ensino, a integração universidade-escola e a inclusão de surdos no ensino regular.	Os bolsistas produziram resumos (Anexo 10.3) submetidos ao IV Encontro de Iniciação à Docência, evento constituinte da Programação Geral da XVIII Semana Universitária da UECE.	Elaboração de 05 resumos de autoria coletiva, submetidos e aprovados na XVIII Semana Universitária da UECE.

<p><b>20. Participação na XVIII Semana Universitária com apresentação de trabalho.</b></p>	<p>Socializar reflexões inerentes à experiência do Pibid Geografia FAFIDAM durante o maior científico promovido anualmente pela UECE.</p>	<p>Os 17 membros do Subprojeto participaram da XVIII Semana Universitária, apresentando trabalhos durante o IV Encontro de Iniciação à Docência. Na oportunidade, 03 membros do Projeto ministraram uma Oficina.</p>	<p>Formação teórico-reflexiva de 17 membros do Subprojeto;</p> <p>Apresentação de 05 trabalhos no IV Encontro de Iniciação à Docência.</p> <p>Participação de bolsistas em minicursos e oficinas e mesas redondas.</p> <p>Participação da Coordenadora de área como parecerista <i>ad hoc</i> da avaliação de trabalhos inscritos, relacionados ao ensino em diversas áreas de conhecimento. (Anexo 10.3)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>21. Elaboração e realização da Oficina “Metodologias de ensino de geografia: que instrumentos? Que reflexões?” na XVIII Semana Universitária da UECE</b></p>	<p>Construir e socializar metodologias de ensino de geografia, refletindo o papel dessas estratégias didático-pedagógicas na produção do conhecimento geográfico.</p>	<p>A oficina foi elaborada e ministrada pela coordenadora de área, uma professora supervisora e uma licencianda. Ocorreu nos dias 26 e 27 de novembro, durante a XVIII Semana Universitária da UECE. Ensejou reflexões e produtos sobre o ensino de Geografia no âmbito das experiências acadêmicas e escolares mediante as reformulações curriculares; os diálogos com outros saberes e áreas de conhecimento e as perspectivas de formação e atuação profissional, no contexto contemporâneo.</p>	<p>Produção de um plano de oficina (anexo 6.2); Socialização de 04 (quatro) experiências metodológicas expostas (anexo 6.1); Reflexão sobre o desafio permanente da inovação e construção de técnicas e métodos de pesquisa e ensino; Formação de 24 participantes, entre licenciandos e professores da Educação Básica sobre metodologias de ensino de geografia e os desafios da relação entre o saber produzido na formação inicial e o saber geográfico escolar.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>22.Participação da Coordenadora de área no IV Enalic.</b></p>	<p>Apresentar trabalho “Currículo e formação de professores de Geografia: uma análise do Vale do Jaguaribe, Ce”.</p> <p>Participar dos debates sobre a construção da identidade profissional docente, a importância, o percurso e os desafios do Pibid, entre a concepção e a prática, dentre outras questões.</p>	<p>O evento ocorreu entre 03 e 06 de dezembro de 2013, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba / MG. Além da apresentação do trabalho (Anexo 10.4), o evento foi oportuno para a ampliação da rede interinstitucional que envolve o Programa Pibid no Brasil.</p>	<p>Produção e apresentação de (01) um trabalho sobre formação de professores de Geografia no Vale do Jaguaribe. (Anexo 10.4)</p>
<p><b>23. Participação como Conferencista de Abertura do I Encontro dos Pibids da UERN (Campus CAMEAM) (Carta Convite e Apresentação da Conferência em Anexo 14 )</b></p>	<p>Abordar o papel formativo do Pibid e a importância desse Programa no fortalecimento da licenciatura e da iniciação à docência.</p>	<p>A atividade foi realizada no dia 10 de dezembro, às 19h, no Campus CAMEAM da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em Pau dos Ferros, RN e constituiu a Abertura do I Encontro de Pibids, que ocorreu nos dias 10, 11 e 12 de dezembro.</p>	<p>Debate sobre a importância do Pibid com cerca de 200 participantes, dentre licenciandos, supervisores, coordenadores de área e profissionais da Educação Básica do Alto Oeste Potiguar, no RN. (Anexo 14)</p> <p>Fortalecimento das redes interinstitucionais no debate sobre formação de professores e os desafios da relação Universidade-escola nesta formação.</p>

<b>24. Organização e realização do III Encontro do Pibid Fafidam/UECE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socializar as reflexões e ações resultantes dos subprojetos PIBID da FAFIDAM;</li> <li>- Debater os desafios da relação Escola-Universidade, no contexto do sistema educacional contemporâneo e ensinar o debate sobre a relação entre o que se produz e se reflete na academia e na escola pública;</li> <li>· Divulgar a importância do Pibid no fomento à iniciação à docência e no fortalecimento do magistério, sobretudo no contexto da formação de professores no Vale do Jaguaribe;</li> </ul>	<p>O evento ocorreu no dia 11 de dezembro, nos três turnos, na FAFIDAM, contando com a participação expressiva de estudantes e professores, além de alguns gestores das escolas inseridas nos 04 Subprojetos, além de licenciandos e docentes da Fafidam. (Programação em folder, anexo 03)</p>	<p>01 (uma) Mostra dos produtos e processos gerados pelos 04 PIBIDs FAFIDAM / UECE (Anexo 1.2)</p> <p>01 (uma) Palestra intitulada “A importância do Pibid na formação inicial e continuada de professores”, proferida pelo Prof. Nilson de Souza Cardoso, Coordenador de Gestão de Processos Educacionais do PIBID UECE.</p>
<b>25. Preenchimento sistemático da plataforma Moodle/UECE</b>	<p>Preencher mensalmente a Plataforma <i>Moodle</i>/UECE para fins de acompanhamento dos registros de atividades e frequências.</p>	<p>Os bolsistas preenchem no período solicitado e enviam o mapa das atividades como exigido pela IES na Plataforma Moodle.</p>	<p>Submissão mensal dos arquivos de todos os bolsistas. Memória das atividades realizadas.</p>

<b>26. Balanço das atividades: avaliação e confraternização.</b>	<p>Avaliar as atividades e destacar as conquistas realizadas pelo Subprojeto.</p> <p>Identificar os desafios e os campos de enfrentamento das ações.</p> <p>Socializar perspectivas e estratégias de melhoria para a realização do novo Subprojeto.</p>	<p>Em 18 de dezembro de 2013, licenciandos, coordenadora e professores supervisores, no ensejo de Balanço das ações e do percurso, reuniram-se para avaliar a importância do Subprojeto para o Curso de Geografia da FAFIDAM e para a formação inicial e continuada, sobretudo dos membros do Subprojeto.</p>	<p>Identificação das conquistas, limites e dificuldades; diálogo sobre as perspectivas e desafios a serem enfrentadas na constituição do ser professor de geografia.</p>
<b>27. Encerramento do Subprojeto nas duas escolas.</b>	<p>Apresentar as atividades desenvolvidas e produtos gerados, discutir os desafios e conquistas pautados nos objetivos e metas, agradecer ao apoio da comunidade escolar na execução do Subprojeto.</p>	<p>Entrega e exposição dos produtos gerados, participação dos alunos da escola e demais membros das escolas. As atividades foram realizadas no dia 18 de dezembro na EEM Lauro Rebouças de Oliveira e 19 de dezembro na EEM Arsênio Ferreira Maia.</p>	<p>02 (duas) reuniões internas de planejamento da atividade.</p> <p>Produção de informativo de divulgação e de exposição de algumas atividades realizadas em 2013. (Anexo 15)</p> <p>Apresentação de cartilhas, FOFAs, desenhos sobre os conceitos e exposição de 03 vídeo-documentários produzidos no Subprojeto. (Anexos 11, 12 e 13)</p> <p>Reflexões sobre os desafios, limites e perspectivas apontadas pelo Subprojeto.</p>



<b>28. Produção do relatório da CAPES.</b>	Produzir o relatório final de atividades da CAPES.	Em dezembro de 2013, a coordenação de área elaborou o relatório final de atividades da CAPES, com o auxílio de membros do Subprojeto.	Memória e registro de atividades e ações realizadas no Subprojeto. Análise dos pontos positivos, dificuldades e impactos na formação docente. Importância para o fortalecimento da licenciatura.

#### **Orientações Gerais**

- Descrever sucintamente os objetivos, atividades e resultados alcançados.
- Demonstrar a relação entre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados. É importante explicitar, com clareza, a articulação entre atividades e resultados, de modo a explicitar o cumprimento do objeto a que se destina o programa.
- Os resultados devem apontar para a formação do professor, o trabalho coletivo desenvolvido, as aprendizagens possíveis, a apresentação de trabalho em eventos, a manipulação de instrumentos para a docência e a investigação educacional, a produção de conhecimentos e saberes sobre a docência e a escola, dentre outros. As produções, a serem apresentadas abaixo, materilizam-se em artigos publicados, portfólios e diários de bordo, material didático produzido (mídias, jogos, dinâmicas, etc), estratégias didáticas, relatórios de avaliação dos resultados, dentre outras).

## **5. DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL GERADA**

**Obs. 1:** As produções deverão ser apresentadas individualmente em cada tabela e em ordem alfabética. Insira novas linhas para o mesmo tipo de produto. Ao final, a tabela deverá apresentar a quantidade total da produção.

**Obs. 2:** Os produtos devem ser apresentados em ANEXOS numerados, em formato digital (CD ou DVD) e, quando possível, disponibilizado na website da IES. O link deve ser informado no campo apropriado.

**Obs. 3:** O anexo, presente na mídia digital, deverá trazer com maiores detalhes a produção gerada.

**Obs.4:** Os produtos estão relacionados às atividades desenvolvidas. Portanto, para cada tipo de produto, deverá ser apresentado o indicador da atividade correspondente (ver quadro 4).

- **PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

*Neste grupo enquadram-se produtos do tipo: banners e cartazes pedagógicos produzidos, criação de banco de imagens, criação de banco de sons, criação de Blogs, criação de kits de experimentação, estratégias e sequências didáticas, folders, mapas conceituais, mídias e materiais eletrônicos, planos de aula, Plataforma Moodle e outras, (Wikipédia), preparação de aulas e estratégias didáticas, preparação de estratégias e sequências didáticas para o Portal do Professor, preparação de minicursos, produção de cadernos didáticos, produção de objetos de aprendizagem, produção de roteiros experimentais, produção de softwares, projetos educacionais realizados, sínteses e análises didáticas; outros.*

6) Tipo do produto: **Banco de imagens**

Indicador atividade: 03

a) <b>Banco de Imagens (Atividade 03):</b> Esse arquivo de imagens registra as principais ações realizadas nas escolas, produzidas em 2013, com a participação dos licenciandos, coordenadora de área e professoras supervisoras.	
(Anexo 01)	
Quantidade total	01 banco de dados imagéticos

7) Tipo do produto: **Blog Pibid Geografia FAFIDAM (manutenção)**

Indicador atividade: 05

Para ensinar a divulgação das atividades desenvolvidas pelo PIBID, bem como, ampliar as reflexões e experiências voltadas ao ensino de geografia, o <i>Blog</i> foi sistematicamente alimentado em 2013 e constituiu um canal de diálogo entre os participantes do programa e a comunidade escolar.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<http://pibidgeofafidam.blogspot.com.br/>

- Tipo do produto: **banners, folders e cartazes produzidos**

Indicador atividade: 11; 15; 19; 24

a) **Elaboração de banners para o 12º Enpeg e para a XVIII Semana Universitária (Atividades 15 e 19):** A modalidade de exposição oral foi predominante nesses eventos, em relação a 2012, entretanto, alguns *banners* foram produzidos para alunos que indicaram apresentações de trabalhos científicos em formato de painel.

Anexo 02

b) **Cartazes e folders de divulgação do I Colóquio de Ensino e do III Encontro de PIBIDs da FAFIDAM/UECE (Atividades 11 e 24)** Visando à mobilização para participação do Colóquio, realizado, em junho de 2013 e do Encontro de Encerramento, em dezembro de 2013, foram elaborados e distribuídos cerca de 1000 folders e 370 cartazes de divulgação destas atividades.

Anexo 03

Quantidade total	370 cartazes 1000 folders
------------------	---------------------------------

- Tipo do produto: **Estratégias e sequências didáticas**

Indicador atividade: 06

a) **Notas de aula (Atividade 06):** Os temas Geografia Física e Meio Ambiente, Solos, Espaço e Paisagem foram abordados por meio de exposição dialogada e no planejamento dessas exposições foram elaborados *slides* de síntese dos conteúdos que antecederam a realização de Seminários Temáticos sobre esses temas, com uso da técnica FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças).

Anexo 04

b) **Utilização da técnica FOFA (Atividade 07):** Inserida como metodologia de identificação das fortalezas, oportunidades, fraquezas e ameaças que envolvem processos e fenômenos geográficos, a FOFA ensejou debates e identificação de causalidades, efeitos e enfrentamento de diversas problemáticas socioespaciais analisadas pelos alunos durante os Seminários Temáticos.

Anexo 1.6

Quantidade total: 12 FOFAS e 06 produções didáticas sobre conteúdos geográficos

- Tipo do produto: **Sínteses e relatorias reflexivas**  
Indicador atividade: 01, 11

a) **Diário de Campo (Atividade 01):** Utilizado como ferramenta de registro das ações que alimentariam a Plataforma *Moodle* e como instrumento avaliador das ações desenvolvidas.

Anexo 5.1

b) **Relatoria analítica do Grupo de Trabalho “Atividades Práticas e Metodologias de Ensino: que instrumentos, que reflexões, que perspectivas?” (Atividade 11):** A relatoria analítica foi fruto do GT sobre metodologias de ensino, atividade que compôs o I Colóquio de Ensino de Geografia. O GT foi coordenado por uma professora supervisora e a relatoria por duas licenciandas do Subprojeto.

Anexo 5.2

Quantidade total: 01 Diário de Campo e 01 Relatoria

- Tipo do produto: **Oficina**  
Indicador atividade: 21

a) **Oficina “Metodologias de ensino de Geografia: que instrumentos? Que reflexões?” (atividade 21):** Elaborada e realizada durante a XVIII Semana Universitária da UECE, visando construir e trocar metodologias de ensino de geografia, discutindo o papel dessas estratégias didático-pedagógicas na produção do conhecimento geográfico; que reflexões e que instrumentos de leitura de mundo podem ser ensinadas por meio destas.

Anexo 6.1 e 6.2

Quantidade total	2. Plano de oficina 01 Apresentação didática da atividade 04 Experiências metodológicas socializadas
------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Tipo do produto: **Projeto de concepção de evento científico-acadêmico**  
Indicador atividade: 11

a) **Projeto do I Colóquio de Ensino de Geografia (atividade 11)**: Norteador dos objetivos, da programação, das normas científicas e do orçamento que envolveu esse evento, o Projeto foi elaborado pela Coordenadora de Área, com a colaboração de licenciandos e supervisores.

Anexo 07

Quantidade total	- Projeto de concepção de evento científico
------------------	---------------------------------------------

- Tipo do produto: **Cartilhas temáticas**

Indicador atividade: 17

a) **Produção de cartilhas temáticas (atividade 17)**: Material de auxílio ao conteúdo do livro didático e de abordagem de conteúdos do currículo vivido pelos estudantes das escolas, as cartilhas produzidas foram pelos alunos com a mediação dos licenciandos e tiveram como temas: fontes de energia; resíduos sólidos; áreas verdes; água em Limoeiro do Norte; Guerra fria; Blocos econômicos; 1º e 2º Guerra mundial e Globalização.

Anexo 08

Quantidade total	- cartilhas temáticas
------------------	-----------------------

09) Tipo do produto: **Informativo de socialização das atividades**

Indicador atividade: 27

a) **Jornalzinho Pibid Geo FAFIDAM (atividade 27)**: Material de divulgação de algumas atividades realizadas em 2013, esse informativo foi produzido pelos licenciandos e distribuído nas ações de encerramento do Subprojeto, na FAFIDAM e nas Escolas.

Anexo 15	
Quantidade total	Produção de 01 Informativo com tiragem de 200 cópias.

- **PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS**

*Na produção bibliográfica destacam-se: artigo técnico-científico publicado; dissertação de mestrado em andamento ou concluída; edição, organização e/ou coordenação de livros ou coleções; publicação de jornais na escola; publicação de livro; publicação de capítulo de livro; publicação de resumo técnico-científico; publicação de trabalho completo; publicação individual de crítica e resenha científico-educacional ou prefácio de obras especializadas ou espetáculos; tese de doutorado em andamento ou concluída; trabalho de conclusão de curso em andamento ou concluída; tradução de capítulo de livro; tradução de peças teatrais, de óperas encenadas e livros; outros.*

- **Organização de livro**

Indicador de atividade: 18

a) **Revisão na fase final de organização de livro multidisciplinar sobre desafios do ensino-aprendizagem: (Atividade 18):** em dezembro a Coordenadora de Área, em conjunto com as coordenadoras das áreas dos subprojetos Pibid de Letras e História (FAFIDAM/UECE) encaminharam o material para publicação, após revisão.

Quantidade total: organização em andamento de 01 livro

- Tipo do produto: **Produção e avaliação de Resumos e Artigos Científicos**

Indicador atividade: 11, 12, 19, 22.

a) Produção e avaliação de **resumos para o I Colóquio de Ensino de Geografia da UECE (Atividade 11)**: Constituíram membros da Comissão Avaliadora dos trabalhos a Coordenadora de Área, as Professoras Supervisoras e dois Licenciandos. Foram recebidos e apreciados 19 trabalhos sobre metodologias de ensino: práticas e desafios contemporâneos e educação e formação de professores: experiências e reflexões.

(Anexo 10.1)

Quantidade total	19 trabalhos científicos
------------------	--------------------------

b) Elaboração e aprovação de 09 trabalhos completos apresentados no 12º **Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Atividade 12)**: Títulos dos trabalhos:

“Surdez e comunicação: diferentes linguagens no Ensino Básico”; “Formação de professores de geografia no Vale do Jaguaribe, Ce: algumas reflexões”; “História e memória da escola como lugar de identidade: das rodas de conversa do Pibid de geografia”, “Oficina de conceitos geográficos: uma reflexão a partir Pibid no ambiente escolar”; “O estágio supervisionado e a formação de professores: a relação entre teoria e prática no ensino de geografia da FAFIDAM/UECE”; “O espaço vivido no ensino de geografia: reflexões e práticas do Pibid geografia FAFIDAM”; “Geografia escolar brasileira: algumas reflexões sobre Delgado de Carvalho e o ensino de geografia”; “O ensino de geografia numa perspectiva inclusiva dos surdos no ensino regular: uma experiência em Limoeiro do Norte, Ceará”; “Caminhadas de reconhecimento no ensino de geografia: experiências do Pibid/Uece”.

(Anexo 10.2)

Quantidade total	09 trabalhos completos aprovados e apresentados
------------------	-------------------------------------------------



c) Elaboração e aprovação de 05 resumos apresentados na XVIII Semana Universitária da UECE (Atividade 19). Títulos dos trabalhos: “Metodologias de ensino de geografia a partir do Pibid: desafios na educação dos surdos na EEM Arsênio Ferreira Maia, Limoeiro do Norte”; “Caminhadas de reconhecimento e oficinas de conceitos geográficos: metodologias de ensino desenvolvidas no PIBID Geografia FAFIDAM”; “Enfrentando problemas estruturais da escola no uso de metodologias de ensino: experiências do PIBID Geografia FAFIDAM”; “Integração universidade-escola: uma análise do Estágio Supervisionado e do PIBID Geografia-FAFIDAM/UECE”; Produção de vídeo-documentário na leitura e compreensão do lugar: experiências metodológicas do PIBID Geografia/FAFIDAM”.

(Anexo 10.3)

Quantidade total	05 resumos aprovados e apresentados.
------------------	--------------------------------------

d) Elaboração e aprovação de 01 trabalho apresentado no IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do Pibid (Atividade 22): Título do trabalho: “Currículo e formação de professores de Geografia: uma análise do Vale do Jaguaribe, Ce”.

(Anexo 10.4)

Quantidade total	01 trabalho apresentado no IV Enalic
------------------	--------------------------------------

### 5.3) PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS

*Este grupo engloba todos os resultados artístico-culturais desenvolvidos no programa, tais como: adaptação de peças teatrais; atividades de grafiteagem, atividades de leitura dramática ou e peça radiofônica; atividades de restauração de obras artísticas; autoria de peças teatrais, roteiros, óperas, concertos, composições musicais, trilha sonora, cenografia, figurino, iluminação e/ou coreografia integrais apresentadas ou gravadas nas IES e escolas participantes; criação de espetáculos de dança; criação de filmes e atividades cênicas; criação de grupos musicais; criação de rádio escolar; desenho e pintura; exposição artístico-educacional; exposição de fotos e imagens; festivais de dança na escola; festivais de música;*

*maquetes; transcrição e/ou arranjos de obras musicais; participação de alunos em concertos, recitais ou gravações; participação de alunos em peças teatrais; sarau escolar, vernissage, dentre outros.*

- Tipo do produto: **Produção de vídeo-documentários**

Indicador atividade: 09, 13

<p>- <b>Documentário “Do barro é que viemos” (Atividade 09):</b> Material produzido pelos bolsistas do Projeto, com a participação das louceiras (trabalhadoras que utilizam o barro na produção de louças e outros artesanatos) e demais moradores da Comunidade Córrego de Areia, dentre eles estudantes da EEM Arsênio F Maia. O documentário objetiva apresentar a reprodução da vida e das relações tecidas no lugar, a partir das manifestações culturais e da interação entre os sujeitos e a natureza.</p>	
<b>Anexo 11 (trailer)</b>	
Quantidade total	01 (um) vídeo-documentário “Do barro é que viemos”.

- b) Documentários “A Memória e a História da Escola Arsênio Ferreira Maia” e “A Memória e a História do Lauro Rebouças de Oliveira” (Atividade 13):** Com duração de 09:50 min e 16:40 min, respectivamente, os materiais foram produzidos pelos bolsistas do Projeto, por meio de depoimentos e arquivos imagéticos e audiovisuais de sujeitos que constituem a produção dessas escolas como lugar de vivência, aprendizagem e formação do ser.

<b>Anexos 12 e 13</b>	
Quantidade total	02 (dois) vídeo-documentários sobre a História e a Memória das escolas básicas participantes do Subprojeto.

- Tipo do produto: **Mostra artístico-educacional das atividades do Projeto**

Indicador atividade: 24, 27

- **Mostra do Geo Pibid no III Encontro de PIBIDs da FAFIDAM e nas Escolas (Atividade 24):** Realizada no dia 11 de dezembro, na FAFIDAM, turnos manhã e tarde, a Mostra ensinou a exposição de produtos e processos gerados durante o tempo de desenvolvimento do Subprojeto. Nos dias 18 de dezembro (na EEM Lauro Rebouças de Oliveira) e 19 de dezembro (na EEM Arsênio Ferreira Maia), por ocasião do encerramento do Subprojeto nas escolas, a Mostra propiciou a exposição dos produtos gerados, das imagens das ações e da apresentação dos documentários.

#### **Anexo 1.2**

Quantidade total	03 (três) Mostras artístico-educacionais em 03 atividades de encerramento do Subprojeto.
------------------	------------------------------------------------------------------------------------------

### **5.4) PRODUÇÕES DESPORTIVAS E LÚDICAS**

*As atividades de caráter lúdico e esportivo, como: criação de times de modalidades esportivas (basquete, vôlei, futebol, etc), competições esportivas, criação de materiais para recreação; criação de rodas de capoeira; desenvolvimento de novas modalidades esportivas na escola; gincanas escolares; jogos para recreação e socialização; jogos inter-classes; desenvolvimento de jogos especiais para inclusão (goalball, futebol de 7, futebol de 5, voleibol sentado, natação, bocha, outros); jogos populares; jogos dos povos indígenas (arco e flecha, cabo de força, corrida de tora, natação em águas abertas, hipip; akô, insistró, kagót, peikran, corrida de fundo, outros); atividades lúdicas para recreios e intervalos escolares; desenvolvimento de brincadeiras; brinquedos e brinquedotecas; maratonas escolares; olimpíadas esportivas; dentre outros.*

1) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade: \_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):

(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)

b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

2) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade: \_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

n) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade: \_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	

b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

### 5.5) **PRODUÇÕES TÉCNICAS, MANUTENÇÃO DE INFRAESTRUTURA E OUTRAS**

*Neste campo destacam-se: atualização de acervo da biblioteca escolar; criação de fóruns de licenciatura e formação docente; criação de laboratórios portáteis para o ensino de ciências; desenvolvimento de projetos sociais; manutenção de ateliê para atividades artísticas na escola; plano de melhoramento para laboratórios de ciências; revitalização de laboratórios de informática; modificação de projetos pedagógicos da licenciatura; criação de novas modalidades de licenciatura; criação de licenciaturas indígenas e do campo; criação de licenciaturas interculturais; outros produtos.*

1) Tipo do produto: \_\_\_\_\_ Indicador atividade: \_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

2) Tipo do produto:\_\_\_\_\_Indicador atividade: \_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

n) Tipo do produto:\_\_\_\_\_Indicador atividade: \_\_\_\_\_

a) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
b) Descrição do produto gerado (Max. 100 palavras):	
(Anexo XXXX em mídia digital e ou hiperlink)	
Quantidade total	

## 6. DESCRIÇÃO DE IMPACTOS DAS AÇÕES/ATIVIDADES DO PROJETO NA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; LICENCIATURAS ENVOLVIDAS; EDUCAÇÃO BÁSICA; PÓS-GRADUAÇÃO e ESCOLAS PARTICIPANTES

No que concerne à dimensão do Programa na formação de professores, sobretudo no contexto da Licenciatura em Geografia da FAFIDAM, considera-se que as ações e reflexões realizadas promoveram os seguintes impactos:

- Construção de uma identidade profissional para o magistério, a partir da clareza do papel da Universidade, da Escola e da relação entre essas duas instituições como base de formação inicial e continuada;
- Fortalecimento da dimensão da investigação desde a base inicial dessa formação, rompendo com paradigmas historicamente construídos, como a ideia de que o bacharel pesquisa e o professor ensina. As reflexões, avaliações do processo e leituras analíticas realizadas nos Seminários Internos, nos eventos diversos e por meio das produções científicas propiciaram essa dimensão reflexiva;
- Produção de uma reflexão crítica acerca das metodologias de ensino, como potencial pedagógico inovador do processo ensino-aprendizagem, todavia, como meio e não como um fim em si mesmo, nesse processo;
- Reforço ao trabalho coletivo como princípio pedagógico da atuação no magistério, ao mesmo tempo em que se expandiram as potencialidades e capacidades individuais, no desenvolvimento das inúmeras atividades desenvolvidas;
- Identificação das fases fundamentais de planejamento e avaliação das atividades, como condição de previsão para a realização e como leitura crítica e aprimoramento do trabalho;
- Qualificação das produções textuais e da expressão da oralidade, pelo exercício permanente de registro crítico-reflexivo, escrito e oral, das experiências e reflexões;
- Busca pelo conhecimento profícuo do espaço-tempo escolar, das possibilidades e limitações, da estrutura socioeconômica e político-cultural que envolve esse espaço, permeado de relações sociais complexas e de conflitualidades que precisam ser conhecidas pelos pretensos futuros professores de geografia;

Destaca-se, ainda o efeito dinamizador que o Pibid Geografia promoveu na Licenciatura da FAFIDAM, mobilizando e sensibilizando a comunidade docente e discente para os dilemas da formação do professor de geografia e da escola, nos diversos espaços de debate e eventos promovidos.

O Pibid teve impacto significativo na formação continuada de professores, destacando-se:

- A oportunidade ensejada pelo Programa na investigação sobre a prática docente, exercitada sistematicamente pelas supervisoras durante os debates internos, eventos e atividades planejadas e realizadas nas escolas;

- O exercício permanente de leitura crítica, por meio dos textos discutidos e produzidos, sobre as dimensões do trabalho, a necessidade de reinvenção do profissional da educação básica, os projetos de Educação que perpassam a realidade da Escola, e as relações entre saberes e fazeres na Universidade e na Escola;
- A promoção de Espaços de Diálogo, Grupos de Trabalho, Oficinas e Mostras Geográficas das experiências docentes, dentre outras atividades, destinadas aos professores e gestores da Educação Básica, sobretudo da Região do Vale do Jaguaribe.

Deve-se também ressaltar alguns impactos produzidos pelo Subprojeto nas Escolas, as quais abriram as portas, constituindo-se parceiras pró-ativas no desenvolvimento das ações:

- Criação de uma agenda de construção de saberes e fazeres que transcendem a rotina da sala de aula e os eventos originalmente realizados;
- Facilitação de atividades e eventos, por meio da inserção do Pibid, que se tornou parceiro na organização e execução de importantes eventos das escolas, como *Panelarte*, Feiras de Ciências, Mostras Culturais, dentre outros;
- Fortalecimento da necessidade de inovação pedagógica pela troca e construção de metodologias de ensino entre os licenciandos, professoras supervisoras e professores colaboradores, os quais se envolveram em produção de documentários, caminhadas de reconhecimento, rodas de conversa, Seminários Temáticos, produção de cartilhas, participação em oficinas, trabalhos de campo, dentre outras atividades;
- Fortalecimento do princípio de Escola como lugar de vivência e aprendizagem, tendo em vista o engajamento profícuo de alguns estudantes dessas escolas nas atividades, mesmo em horários de contraturno, dias não-letivos, tempos externos à dinâmica da escola, reafirmando a dimensão de topofilia que a Escola pode desenvolver na formação do ser.

*Por impacto, entende-se os efeitos produzidos pelo projeto que tenham gerado modificações em algum aspecto da seu campo de atuação. Trata-se de identificar, compreender e explicar as mudanças ocorridas nesse*



## 7. CONTRIBUIÇÕES PARA AS LICENCIATURAS DA IES

Descrever as contribuições do projeto para o aprimoramento dos cursos de licenciatura não participantes do programa (Até 500 palavras)

As reformas no mundo da educação acompanhadas de reformulações curriculares, sobretudo a partir do final dos anos 1990 e anos 2000 no Brasil, têm gerado profundas pressões pela qualificação da formação inicial e continuada de professores. Há, sem dúvida, em todos os cursos de licenciatura, outra base de vivência com os componentes curriculares introduzidos no âmbito das reformas.

Pode-se dizer, contudo que, até a inserção do Pibid, essas mudanças ainda não estavam efetivamente acompanhadas de uma política de fomento à iniciação à docência, à participação efetiva de licenciandos nas escolas de educação básica e à construção de um projeto de investigação sobre ensino, formação e atuação no magistério.

O Pibid, notoriamente, provocou uma revolução nesse cenário, propiciando aos licenciandos participantes do Programa a clareza da importância de uma formação inicial qualificada para reconhecer e lidar com os múltiplos desafios inerentes ao magistério. Constata-se, contudo, o efeito dessas reflexões e das ações mesmo entre os cursos de licenciatura não inseridos até então no Programa. A geração de debates, a participação em eventos e atividades promovidas pelo Subprojeto e a troca de experiências entre dimensões da vivência na Escola por meio do Pibid e de outros espaços-tempos, como o do Estágio Supervisionado, ampliaram entre as diversas licenciaturas a leitura da concepção de que licenciar-se pressupõe uma vivência fundamental no universo onde se realiza efetivamente a docência.

Considera-se, assim, pelas razões expostas, a importância da expansão em curso desse programa para diversos cursos de licenciaturas em todo o país, na perspectiva de que somente pela via de uma formação inicial com identidade voltada para o magistério, essa identidade profissional docente poderá ser construída.

## 8. BENS PATRIMONIÁVEIS ADQUIRIDOS

Caso o edital tenha previsto recurso de capital, liste todos os equipamentos patrimoniáveis adquiridos no projeto, com descrição de marca, modelo, série, acessórios, outros.

Tipo:		
Modelo:	Marca:	
	Quantidade	Modelo

## 9. DIFICULDADES ENCONTRADAS E JUSTIFICATIVAS DE ATIVIDADES PREVISTAS E NÃO REALIZADAS

Foram desenvolvidas cerca de 28 (vinte e oito) atividades pelo Subprojeto, que dispunha de um cronograma inicial de ações para 2013 com previsão de dez (10) ações até dezembro. Apesar das inúmeras atividades não-previstas inicialmente e realizadas, deve-se mencionar também que (02) duas ações previstas não foram realizadas, quais sejam:

- O *Curso Geografia e Sistemas de informação: algumas ferramentas*;
- A criação de um *Laboratório de Ensino* da FAFIDAM, em parceria com os cursos de Licenciatura desta Faculdade, como espaço inter e transdisciplinar de produção, análise e socialização de material didático de ensino fundamental e médio.

Em relação à primeira ação, atribui-se a não-realização a duas razões:

- As condições materiais insuficientes para o desenvolvimento do Curso, tendo em vista que

em se tratando de um importante espaço de pesquisa e de atividades de geoprocessamento, o Laboratório de Geografia, destinado no Subprojeto à realização do Curso, tem diversas demandas de uso pelos licenciandos do Curso de Geografia. Não obstante a parceria estabelecida entre a Coordenação do Lageo, o Colegiado de Geografia e o Pibid em todas as atividades realizadas pelo Subprojeto, esse espaço constituiu-se limitado, no conjunto das diversas demandas, para a realização de uma atividade que exige razoável quantidade de equipamentos com tecnologia adequada para a ação.

- O tempo de desenvolvimento de ações que duraram período maior do que o inicialmente previsto no Subprojeto porque dependem de outras temporalidades, como as da escola, também constituíram-se uma limitação para o desenvolvimento dessa ação.

No que concerne à previsão inicial do Laboratório de Ensino, cabe ressaltar uma importante conquista da Universidade Estadual do Ceará, que não se trata de uma conquista do Pibid- dadas as limitações, sobretudo de estrutura e recursos do Subprojeto -, mas que tem potencial profundamente atrelado ao desenvolvimento deste Programa: o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE). A UECE foi contemplada pelo Edital de Programa de Apoio a LIFEs (2013), recebendo recursos para a criação de 05 laboratórios, nos diversos *campi*, dentre os quais a FAFIDAM. Assim, encontra-se em constituição na FAFIDAM essa importante base espacial multidisciplinar para as experiências de práticas docentes inovadoras e criação de materiais pedagógicos voltados à melhoria do ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao que transcendeu o planejado, deve-se ressaltar que grande parte das atividades não-previstas inicialmente e realizadas surgiram também do envolvimento dos estudantes das escolas básicas inseridas no Subprojeto. Assim, os planejamentos, as avaliações e os estudos de formação, foram apontando novos caminhos, assim como foi despertada nas escolas a necessidade de novas ações, no ofício das leituras espaciais empreendidas na produção de conhecimento geográfico. Tratam-se dos documentários, frutos das rodas de conversa e caminhadas; da organização e realização do I Colóquio de Ensino de Geografia; da promoção de oficinas e mostras, dentre outros processos e produtos. A organização de um livro multidisciplinar sobre os dilemas do ensino-aprendizagem, em parceria com o Prodocência, pela mediação da Coordenação Institucional (PIBID/UECE), também foi fruto das inquietações e experiências acumuladas ao longo do processo.

É forçoso reconhecer, contudo, que houve vários obstáculos e condições de enfrentamento, no percurso realizado. Precisa-se inicialmente destacar um importante avanço: a superação da maior

dificuldade constatada na primeira fase do Subprojeto, qual seja o envolvimento dos estudantes das escolas básicas, tendo em vista tanto a reorientação de atividades, antes realizadas em períodos de contraturno como também a construção de uma afinidade com o Subprojeto, processo que demanda ritmos de tempo muito singulares. Contudo, a dificuldade de envolver o corpo mais amplo da escola acompanhou todo o processo de desenvolvimento desse Subprojeto. As razões, já profundamente conhecidas, são principalmente:

- a ocupação intensiva dos docentes em cargas horárias de ensino ou calendários sobretudo de avaliações externas que a Escola precisa obedecer sistematicamente, com raro ou nenhum tempo específico para dedicação ao planejamento, aos estudos, a uma avaliação mais qualificada das ações e à participação de Projetos, como o Pibid.
- Identificada no Relatório de 2012, reitera-se a percepção da falta de condições estruturais dos estudantes das escolas para participar de atividades do Subprojeto que não ocorrem nas aulas de Geografia. Parte significativa desses alunos reside na zona rural, desenvolvendo atividades de trabalho agrário, mesmo em se tratando de alunos em idade escolar e não dispõem de condições de transporte para se deslocarem para atividades de contraturno. O transporte escolar é limitado ao deslocamento para as aulas.

Além disso, as condições físico-estruturais das escolas são, sem dúvida, fator limitante para o desenvolvimento de qualquer atividade, desde uma aula expositiva, até as estratégias de trabalho em grupo ou produção de material didático. A precariedade na organização dos espaços escolares é perceptível nas salas de aula sem iluminação e climatização adequada, que permitam condições mínimas de dinâmica e interação. Salas com turmas de 30 a 40 alunos; laboratórios limitados para o trabalho de linguagens cartográfica, cinematográfica, literária; carência de recursos, como mapas, maquetes, computadores com internet foram alguns obstáculos registrados no exercício da inovação da prática pedagógica. Registra-se ainda uma imensa dificuldade para o êxito da iniciativa tanto das professoras supervisoras, como dos professores colaboradores para a realização de trabalhos de campo até o Rio Jaguaribe, o Horto Florestal do município e o Córrego de Areia. O transporte para esses trabalhos de campo ainda é um sonho distante na realidade dessas escolas.

*Apresentação das dificuldades e possíveis soluções encontradas em todas as fases de desenvolvimento do projeto.  
(Max. de 1 lauda)*

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

As ações e reflexões produzidas no Subprojeto indicaram o papel formativo do Pibid na construção de uma identidade profissional para o magistério. Como toda construção, trata-se de um processo, marcado por concepções, intencionalidades e operacionalidades complexas. Contudo, a percepção acerca do que é ser professor e da realidade espacial onde este sujeito atua foi compreendido como passo *sine qua non* para a construção de uma identidade profissional com o magistério. Algumas perspectivas podem ser apontadas, no contexto dos diálogos e reflexões tecidas:

- A necessidade de fortalecer cada vez mais os encontros entre saberes e fazeres acadêmico-científicos e escolares;
- A revisão do princípio que pressupõe a licenciatura em Geografia;
- A análise crítica sistemática sobre as experiências acumuladas;
- O repensar sobre o sentido prático de determinados saberes; sobre a relação teoria-prática nos conteúdos específicos da formação, bem como sobre a instrumentalização destes saberes para a construção de um ensino escolar;
- O exercício da *racionalidade prática* como princípio da autonomia e da capacidade reflexiva e criadora do professor.

Por meio do Pibid Geografia, ampliou-se, ou em alguns casos, criou-se o contato dos licenciandos com o universo futuro de atuação, contato que deve ser construído ao longo da licenciatura e não apenas ao final desta, propiciando uma reflexão mais sistemática dos problemas e situações da prática docente durante o processo de formação e não apenas no exercício profissional.

Reorientou também uma maior vivência acadêmica, repercutindo em participação mais qualitativa dos membros do Subprojeto nos espaços de debate e de pesquisa sobre a formação de professores de geografia. A incursão nas escolas, com suas especificidades socioespaciais, possibilitou a compreensão de questões importantes, como educação inclusiva e conhecimento das múltiplas linguagens, premissas da formação do professor-pesquisador comprometido com o universo complexo que envolve a realidade escolar.

Destaca-se, como condição de aprimoramento do Programa, o quão importa dedicar tempo e espaço

nos Subprojetos para conhecimento e inserção na realidade escolar, mediada mais pela leitura embasada dos processos que a constituem do que pela geração de produtos didático-pedagógicos de aprendizagem, sem negligenciar a importância destes na formação do professor de Geografia ou de qualquer área de formação.

Finalmente, como razão que fundamenta as perspectivas, em curso, de continuidade e expansão do Pibid, reafirma-se a importância desse Programa, principalmente por ter evidenciado que qualquer tentativa de reformulação e revisão da formação do professor perpassa a prática de conhecimento e intervenção na realidade da escola. E ainda, por ter-nos feito refletir que domínios específicos das áreas de saber, das teorias pedagógicas, das competências e habilidades são ineficazes e inócuos se não tiverem uma articulação com a pesquisa propositiva e interventora nos espaços de realização da docência.

*Considerações sobre o alcance dos objetivos do projeto, indicadores de avaliação criados, críticas e sugestões de melhoramento do programa na IES e na CAPES. Destacar a necessidade de continuidade, aprimoramento, expansão ou término do projeto na IES. (Max. 1 lauda)*

**Local e data**

(Nome e assinatura)	
Responsável pelo projeto (coordenador institucional)	Pró-Reitor de Graduação (PIBID, Novos Talentos, PRODOCÊNCIA) ou de Pós-Graduação e Pesquisa (Observatório da Educação)